التراكيب النحوية العربية

صورها وأساليب تطوير تعليمها

التراكيب النحوية العربية

صورها وأساليب تطوير تعليمها

د. رابح بومعزة

التراكيب النحوية العربية

صورها وأساليب تطوير تعليمها

تأليف: د. رابح بومعزة

سنة الطباعة: ٢٠٠٩.

عدد النسخ: ١٠٠٠ نسخة.

جميع العمليات الفنية والطباعية تمت في:

دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع

يطلب الكتاب على العنوان التالي:

دار مؤسسة رسلان

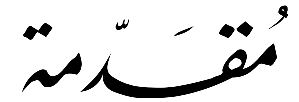
للطباعة والنشر والتوزيع

سوريا ـ دمشق ـ جرمانا

هاتف: ٥٦٢٧٠٦٠ ٠٠٩٦٣١١

تلفاكس: ٥٦٣٢٨٦٠ ٠٠٩٦٣١١

ص. ب: ٢٥٩ جرمانا



مقدمة

يفترض من النحو الذي هو في جوهره انتحاء سمت كلام العرب ليلحق بهم من ليس منهم كما انتهى إلى ذلك اللسانياتي العربي "ابن جني" توظيف اللغة التي تستعمل للتواصل بنوعيه العادي الذي يستخدم تراكيب إسنادية مغلقة، دوالها على أقدار مدلولاتها، والراقي الذي يستخدم تراكيب إسنادية محولة مفتوحة، يتطلب استكناه معانيها اللجوء إلى بنياتها العميقة المتوارية خلف بنياتها السطحية. ولما كان التواصل في هذه اللغة العربية وبخاصة الراقي منه يوظف في الغالب الجمل والوحدات الإسنادية المحولة وجدنا أنه في سبيل الوصول إلى ذلك وبخاصة في المرحلة الثانوية ينبغي لنا الفكاك من أسر النظرية السلوكية القائمة على تعليم تراكيب إسنادية بأعيانها لأن هذه النظرية لا تصلح لتعلم الناشئة اللغة العربية المستعملة في التواصل الراقي.

كما أن تناول هذه التراكيب الإسنادية الأصلية، ومعالجتها في ثانوياتنا لم تكن تلبي الحاجات المسيسة لتلاميذنا، ولم تكن تستجيب للطرائق التربوية الحديثة. حيث يسجل انفصال بين الجانب النظري والجانب التطبيقي. ومن منطلق الخلل الذي في المنهاج في نشاط النحو الذي أسيء فهمه فكان أن ابتعد عن الهدف الأسمى المتوخى منه جاء هذا البحث لإيلاء العناية لعناصر العملية التعلمية ممثلة في المعلم والمتعلم والمحتوى والطريقة وأساليب التقويم ابتغاء وضع العلاج المتوائم مع ما تدعو إليه النظرية اللغوية التشومسكية التي تنسجم وخصيصتي اللغة العربية المتمثلتين في مرونتها واعتمادها التراكيب اللسانية المحولة حين التواصل بها التواصل البليغ.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون مقسماً إلى تمهيد وثلاثة فصول. فالتوطئة الموسومة بـ "كيفية التحليل اللساني لبنية الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية" يسعى الباحث إلى جعلها تنطوي على مفهوم دقيق نتبناه لكل من التركيب الإسنادي المقصود لذاته، والتركيب غير المستقل بنفسه، مع تحديد طبيعة كل نوع، والمصطلح الذي يصلح له.

والفصل الأول: الذي عنوانه: ما الذي يحتاج إليه مدرس النحو وينبغي له أن يتسلح به ولماذا؟ يتطرق إلى الكفاية والأداء من حيث مفهومهما باعتبار أنهما يمثلان القدر الذي لا ينبغي لمدرس النحو قوام مطالب المنهاج البيداغوجية أن يجهله، لأن الكفاية هي التي يتم بواسطتها تأدية صور الجمل والوحدات الإسنادية المراد التواصل بها في عصر أصبحنا فيه نتعلم اللغة صنعة لا طبعاً، ثم إن المدرس الموكول إليه تدريس هذه التراكيب ما لم يكن معداً إعداداً كيفياً، يمتلك فيه رؤية صحيحة وفهماً ثاقباً لأصول النحو العربي، ويعي أبعادها سيظل أسير سطحية التناول، ومن ثم فإنه لا يوفق في أداء رسالته على الوجه المتوخى.

ولما كان البحث يحاول أن يقدم للقارئ الأصول السليمة التي أنشئت عليها التراكيب الإسنادية الأصلية، لم يجد بداً من أن يشرح الشرح الذي يراه سديداً لمفهوم التحويل بأنواعه الأربعة، الذي أسيء فهمه، وترتب على ذلك أن التبس الفرق الذي بين الجملة أوالوحدة الإسنادية الفعلية وقسيمتها الاسمية من نحو" البحث تيسر" أهي محولة بالاستبدال أم بالتقديم؟. كما أن مفهوم التحويل الذي يصلح لأن تدرس به كل التراكيب الإسنادية العربية المحولة لم يكن واضحاً حتى لدى دارسين أشداء، على نحو يسجل فيه أن دراسات لسانية تعاملت مع جمل محولة وعدتها توليدية

وحيث إن التحويل بأنواعه الأربعة مرتبط بالقياس الذي يريده النحويون العرب مطرداً، لم يكن بد من أن يعرض البحث له ولنظرية الحمل التي تحاول إدخال المسائل الخارجة عن القاعدة إلى حيز القاعدة. ولأن نظرية الحمل تساعد على فهم البنيات العميقة لكل الوحدات الإسنادية الوظيفية التوليدية والمحولة لكونها جميعاً محمولة على المصادر والمشتقات التي تعاقبتها. ويختم الفصل بعرض كيفية تدريس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بالصور بوصفها معالم للتراكيب النحوية، ومنطلقات للانتحاء السليم لسمت مجاري كلام العرب لمن يريد أن يلحق بالعرب.

والفصل الثاني يعرض البحث لدراسة وتحليل المدونة المتمثلة في المنهاج من حيث مطالبه البيداغوجية والأهداف التي يتوخاها من دروس الجملة والوحدة الإسنادية، ومن حيث المضامين التي اختارها لتحقيق تلك الأهداف، وكذا من حيث الطرائق وأساليب

التقويم في ضوء بيداغوجية التدريس الهادف التي تبناها. حيث يقوم ببسط مضمون المادة المدرجة من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية في منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، من حيث الكم، والكيف، وطريقة تقديمها بالتحليل والتقويم للخروج من كل ما تقدم بمشروع اقتراح يكون كفيلاً بتلبية الحاجات الملحة لتلاميذ المرحلة الثانوية من هذه المادة، يكون هذا المقترح قد استرشد باللسانيات التطبيقية التي توصي باتباع الطرائق التربوية التي تتوخى التبسيط والتسهيل ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

والفصل الثالث سيكون مداره حول المقترحات التي من شأنها أن تذلل تلك الصعوبات، وتعمل على تحسين مردودية هذه الدروس. ففي ما يخص المضمون يسعى البحث إلى تقديم كيفية يمكن أن تصنف في ضوئها دروس الجملة والوحدة الإسنادية وذلك بعرض مشاريع توضيحية لتك الدروس وما يدرج فيها بالنسبة إلى الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. وفيما يخص الطريقة يسعى البحث إلى تقديم مقترح يمس زاويتين فيها. زاوية الأمثلة. وإعطاء بعد للتعلم بواسطة التمارين والانغماس اللغوي. وفيما يتعلق بأساليب التقويم يحاول تقديم مقترح ينتظم أشكالاً فاعلة في التقويم التربوي.

ولما كان التدريس بواسطة الأهداف مسعى المنهاج لم يكن مناص من الوقوف عند نموذجه مبرزين مزاياه ودواعي إيثاره وانتشاره مع الحرص على تبيين العناصر التي يتكئ عليها، واقفين على مستوى الأهداف ومضامينها مركزين على الأهداف الإجرائية السلوكية من حيث مفاهيمها ومواصفاتها وكيفية صياغتها المستندة إلَى التقنية التي وضعها ماجر في كتابه " الأهداف التربوية ".

وحيث إن مجال دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية معرفياً لم يكن بد من أن نقف عند صنافة " بلوم " ذات المستويات الستة التي أملى منهج التيسير أن نمثل لها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها ولأسئلتها التي ترتقي بارتقائها.

وحتى يكون البحث وفياً لمبدإ التيسير الذي قطعه على نفسه نجده يسعى إلى أن يختم الفصل بعرض مقترح عملي متضمن مذكرة نموذجية ميسرة لدرس من دروس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظائف نحوية وفق بيداغوجية التدريس الهادف، لتكون

مترجمة كل ما تم إيضاحه. وستختم الرسالة بخاتمة تتضمن النتائج التي تفضي إليها الدراسة المنشودة. ذلك هو التيسير الذي انشدناه من تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية لتلاميذ المرحلة الثانوية، وأمام ذلك ندعو الدارسين إلى أن يكون عملنا هذا مدعاة اهتمام أوسع بأن يثروه أو يصوبوه ويقوموا ما به من اعوجاج خدمة للغة العربية والتربية الوطنية اللتين لئن أسيء إليهما ونحن عصبة إنا إذن لخاسرون.

والله نسأل أن يكون معلمونا ومتعلمونا قد فهموا صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي نرجو أن نكون قد بيناها بطريقة فيها التيسير الذي يقتضيه النحو الذي هو في جوهره انتحاء سمت كلام العرب، وبطريقة فيها البصيرة التي تقتضيها اللسانيات التي تتوخى الفاعلية في الوصول بالمتعلم إلى سمت كلام العرب للتعبير عما يلبي حاجاته فهماً وإفهاماً. فلئن حقق بحثنا هذا فذلك أقصى ما كنا نصبو إليه. وإن لم نوف الموضوع حقه، فحسبنا أننا لم ندخر جهداً. والله الموفق إلى سواء السبيل.

د. رابح بومعزة



كيفية التحليل اللساني للجملة والوحدة الإسناديـــة الوظيفية

بعد استعراضنا طائفة من التعريفات التي حدت بها الجملة العربية من قبل علماء العربية قدمائهم (١)

ومحدثيهم، انتهينا إلى أن الفرق الأساسي بين مفهوم "الجملة" ومفهوم " الوحدة الإسنادية " (٢) ظل غائباً في نحونا العربي على نحو يكاد ينظر فيه إلى المفهومين على أنهما رديفان، وبخاصة على المستوى التطبيقي.

وإذا كان الباحث الحصيف "محمد الشاوش" قد أدرك الفرق الذي بين التركيب الإسنادي الحامل مضموناً كلياً قصد إليه المتكلم، بحيث يكون هذا المضمون مفيداً مستقلاً بنفسه، والتركيب الإسنادي الحامل مضموناً يكفي أن يكون جزئياً لا يستقل برأسه واهتدى إلى أن هذا التركيب الإسنادي الأخير غير المستغني عن غيره يسمى في الفرنسية proposition، وفي الإنجليزية clause، فإننا نرى أنه لم يحالفه التوفيق حين وضع المصطلح المقابل له في العربية " شبه الجملة (٣).

وكان قبله الدكتور " أحمد محمد قدور " قد ترجم مصطلح (clause proposition) بكلمة "العبارة " (٤) ليكون بذلك قد ابتعد ابتعادا كبيرا عن مفهوم المصطلحين (٥)، والتبس عليه مصطلح " الوحدة الإسنادية "، ذلك أن كلمة "العبارة " لا تؤدي سوى مفهوم (expession)(٦) وإذا كان النحاة العرب من أمثال الاستراباذي، وابن هشام والزمخشري وابن مالك وسواهم ممن لم يشترطوا في الجملة أن يكون لها كيان مستقل، ومن ثم يعدون التركيب الإسنادي الذي يؤدي وظيفة الخبر أو النعت أو الحال وسواها جملة، فإن ثمة باحثاً محدثاً رأى أنه لو وضع لمثل هذه التراكيب الإسنادية

المكتنفة في غيرها مصطلح(٧) آخر لكان أجدى في مجال البحث اللغوي والتحليل النحوي (٨). ورأى أن " ابن هشام " كان يعني بالجملة الصغرى مصطلحclause (٩)، وأن هذه الجملة إن هي إلا جملة مجازية (١٠)، لأنها إذا كانت - حسب رأيه - في سياق مستقل كانت جملة (١١). وظل مفهوم الوحدة الإسنادية محفوفاً بالغموض معتماً مغيباً حتى لدى أولي الإسهامات الحديثة الفاعلة في اللسانيات كما بينا. وأمام ما سجل حيال الوحدة الإسنادية من اشتباه واضطراب لم يسلم منه لا القدامى ولا المحدثون آلينا على أنفسنا أن نسهم في قطع دابر هذا اللبس، محاولين إزالة الغموض الذي يكتنف كلاً من الجملة العربية والوحدة الإسنادية، وبخاصة بعد أن مهد لنا سبيلنا هذه الأستاذ الفذ " أحمد خالد" في كتابه المشار إليه آنفا (١٢).

وقبل أن نتناول مصطلح " الوحدة الإسنادية " وما يحيط به من حيث المبنى والمعنى، نرى من الأهمية بمكان الوقوف عند الإسناد من حيث مفهومه، وأهميتة بوصفه معنى نحوياً لا يمكن أن تتألف أية جملة أو وحدة إسنادية ما لم تبن عليه. فما مفهوم هذا الإسناد الذي له هذه الأهمية؟

الإسناد:

مفهومه لغة: إذا بحثنا عن المعنى اللغوي للإسناد وجدناه مصدراً للفعل الرباعي "أسند"، ويقال أسند إلى الشيء كذا أي جعله معتمداً عليه. وأسند الحديث معناه عزاه إلى قائله ونسبه إليه، "وهو إضافة الشيء إلى الشيء"(١٣).

وهو في اصطلاح النحويين "ضم كلمة أو ما يجري مجراها (١٤) إلى أخرى، بحيث يفيد الحكم وهو نقطة الارتكاز بأن مفهوم إحداهما ثابت لمفهوم الأخرى أو منفي عنه "(١٥) وهو ارتفاع نسبة تامة بين كلمتين لوجود علاقة تبين تعلق إحداهما بالأخرى (١٦). لأن علاقة الإسناد هي المكون الأساسي للجملة أوالوحدة الإسنادية(١٧). والنسبة كما عرفها "الشريف الجرجاني" هي "إيقاع التعليق بين الشيئين" (١٨) أي بين اللفظين المكونين للتركيب الإسنادي. كنسبة الخبر إلى المبتدأ وكنسبة الفعل إلى مرفوعه، ذلك أن التعليق قد يكون بين اسم واسم، أو فعل واسم. وقد يكون الإسناد الخبري بين وحدتين إسناديتين، وذلك بضم إحداهما إلى الأخرى نحو الإسناد الذي في

الآية الكريمة (والذي خبث لا يخرج إلا نكداً) (الأعراف /٥٨). حيث إن كلاً من المسند إليه والمسند هو وحدة إسنادية (١٩) انطلاقاً من أن التركيب الإسنادي الذي تتبنى عليه الجملة أو الوحدة الإسنادية (٢٠) ليس مطلق التركيب، بل تركيب الكلمة مع الكلمة إذا كان لإحداهما تعلق بالأخرى على السبيل التي بها يحسن موقع الخبر(٢١). فالمنسوب من الكلمتين يسمى مسنداً والمنسوب إليه مسنداً إليه (٢٢) على حسب وظيفة كل منهما في الجملة أو الوحدة الإسنادية. ولما كان الإسناد رابطة معنوية بين الفاعل وما يطلبه يكون موجوداً من كل تركيب به فاعل كما يكون موجوداً بين المبتدأ وخبره (٢٣). كما يكون موجوداً بين الوصف والمرفوع بعده(٢٤). ولما كان الإسناد لا يتأتى بدون طرفين مسند ومسند إليه عد النحاة العرب هذين الطرفين عمادي الجملة والوحدة الإسنادية لأنهما العماد في بنائهما، لا يستقيم تركيبهما الإسنادي بدونهما بوصفهما " اللوازم للجملة والعمدة فيها وهي لا تخلو منهما وعداهما فضلة"(٢٥). وهذا الإسناد الذي يشكل أساس العلائق في الجملة العربية(٢٦)، إذ يعد بؤرتها وأهم علاقة فيها، (٢٧) يرى الدكتور مهدي المخزومي أنه "عملية ذهنية تعمل على ربط المسند بالمسند إليه"(٢٨). هذه العملية الذهنية ينجزها ذهن المتكلم حين يدرك أن ثمة علاقة ما بين شيئين يريد التعبير عنهما فيتم في الذهن الربط بينهما بومضة الإسناد. يقول الجرجاني: " معاني الكلام كلها لا تتصور إلا فيما بين شيئين، والأصل والأول هو الخبر"(٢٩) ويقصد بالخبر المسند. فالجملة الفعلية البسيطة "نجح المجتهد" نجدها تعبر عما تم في ذهن المتكلم من صورة تامة قوامها المسند إليه(الفاعل) وهو "المجتهد" والمسند(الفعل) وهو"نجح" ونجدها توضح إسناد النجاح إلى المجتهد. فالعملية الذهنية التي ربطت بين النجاح والاجتهاد هي ما يسمى بالإسناد.

فالمتكلم لم ينطق بالفعل" نجح" إلا وهو يريد إسناده إلى"المجتهد" ولو لم يكن في الذهن تفكير في الإسناد يسبق النطق بالمسند والمسند إليه لكانت هذه الألفاظ ليس لها سوى دلالتها المعجمية. ولقد أوضح الزمخشري أهمية الإسناد الذي هو رابط ذهني بين المسند والمسند إليه اللذين رأى أنه لو جردا منه لأصبحا في حكم الأصوات التي حقها أن ينعق بها غير معربة لأن الإعراب لا يستحق إلا بعد العقد والتركيب(٣٠).

والجملة التامة التي تعبر عن أبسط الصور الذهنية التي يسوغ السكوت عليها، والوحدة الإسنادية في حدهما الأدنى بوصفهما بناء ثنائي الشكل (٣١) والتكوين يلاحظ أن قوامهما عناصر ثلاثة هي:

١)- المسند إليه أو المتحدث عنه أو المبني عليه.

٢)- المسند الذي يبنى على المسند إليه. وهو ما يتحدث به عنه.

٣)- الإسناد: وهو المعنى المدرك الرابط بين المسند والمسند إليه(٣٢).

ذلك أن الإسناد الذي يقتضي صحة التناسب بين المسند والمسند إليه في اللغة العربية

يتطلب تحري النحويين استقامة الشكل وصحة الصناعة. ويكفي فيه إنشاء علاقة ذهنية بين موضوع ومحمول، أو مسند ومسند إليه دون حاجة إلى التصريح بهذه العلاقة نطقاً وكتابة (٣٣)، لأن الإسناد الأصلي هو نسبة إحدى الكلمتين حقيقة أو حكماً إلى أخرى سواء أكان مقصوداً(٣٤) لذاته أم لا(٣٥). فالرابطة الإسنادية هي رابطة معنوية ضمنية. وتلك الرابطة هي نسبة أحد ذينك العنصرين إلى الآخر بقرينة معنوية يدل عليها السياق. ويسميها عبد القاهر الجرجاني "التعلق" ويسميها اللسانياتي الغربي " تسنيير "connexion. وتحصل بتكامل المسند والمسند إليه وبتزاوجهما علاقة بيان لا تقوى الكلمة المفردة على أن تصل إليه أو أن تقدمه(٣٦).

ففي الجملة الفعلية أو الوحدة الإسنادية الفعلية قد يحذف المسند إليه (الفاعل) (٣٧) في البنية السطحية(٣٨) في نحو التركيب الإسنادي (الجملة المركبة) "جاء يمشي"(٣٩). ولكن حذفه لا يلغي وجوده في البنية العميقة. لأن تقديره واجب دل على وجوبه حصول الفائدة التي لا تتحقق بدونه(٤٠). وأساس ذلك أن الأصل في التركيب الإسنادي التام أن ينهض على دعامتين ممثلتين في مثل هذه الجملة الفعلية في الفعل وفاعله. فلما حذف أحد الركنين وجب تقديره لأنه جزء من نواة الجملة لم يكن ملفوظاً(٤١). ولكنه منوي ذهنا، لأن مضمون فكرة النحاة عن نظام الجملة أو الوحدة الإسنادية يرتكز على وجود الإسناد(٤٢).

وبعد أن عرفنا أن من أهم خصائص التركيب الإسنادي أنه ثنائي الشكل

والتكوين، يتألف من ركنين ضروريين هما في اصطلاح اللغويين المسند والمسند إليه اللذان يمثلان وحدة لغوية متماسكة متكاملة في الجملة أو الوحدة الإسنادية، سواء أكانت تلك الجملة أو الوحدة الإسنادية فعلية أم اسمية. نحاول أن نعرف ما الذي يمكن أن يكون مسنداً أو مسنداً إليه في هذا التركيب الإسنادي التام.

١ ـ ما يكون مسنداً إليه وما يكون مسنداً في الجملة الاسمية أو الوحدة الإسنادية الاسمية:

يسجل أن مواضع المسند إليه في هذا النوع من التركيب الإسنادي هي: المبتدأ

وما أصله مبتدأ كاسم كان وأخواتها، واسم كاد وأخواتها، واسم أفعال الشروع، واسم إن وأخواتها. أما: ما يكون مسنداً في الجملة الاسمية أو الوحدة الاسنادية الاسمية: فهو خبر المبتدأ وأخبار النواسخ الفعلية والحرفية.

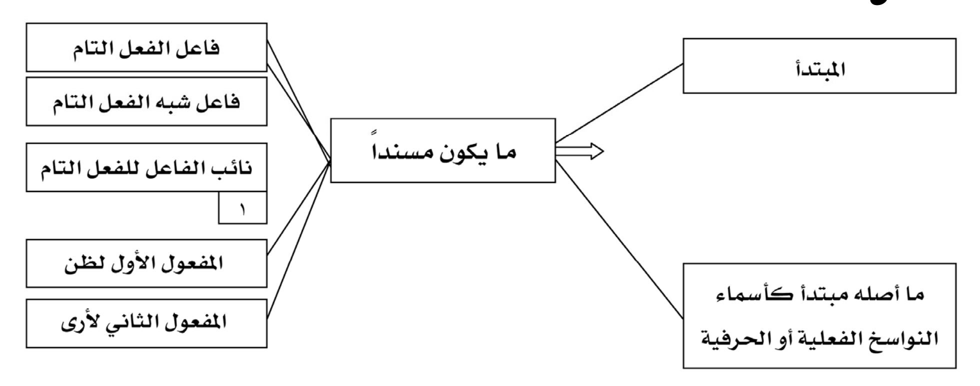
٢ ـ ما يكون مسنداً وما يكون مسنداً إليه في الجملة الفعلية أو الوحدة الإسنادية الفعلية:

يلاحظ أن مواضع المسند في هذا الصنف من التركيب الإسنادي هي: الفعل التام (٤٣) واسم الفعل(٤٤)، والمصدر النائب عن فعل الأمر(٤٥)، والوصف(٤٦)، والمفعول الثاني لظن وأخواتها(٤٧)، والمفعول الثالث لأرى وأخواتها(٤٨). أما ما يمكن أن يأتي مسنداً إليه في التركيب الإسنادي الذي سلفت الإشارة إليه فهو: فاعل الفعل التام أو شبهه (٤٩)، ونائب الفاعل للفعل التام أو شبهه(٥٠)، والمفعول الثاني لأرى وأخواتها (٥١)، والمفعول الأول لظن وأخواتها(٥٢).

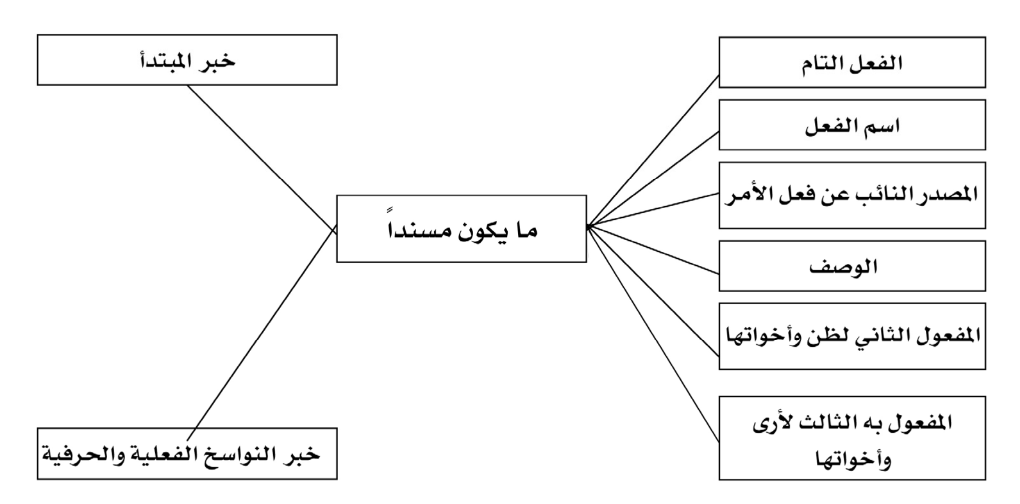
وهذا بيان ما يمكن أن يكون مسنداً وما يمكن أن يكون مسندا إليه في الشكلين التاليين:

ونلفت الانتباه إلى أننا في دراستنا هذه المنوطة بالمسند إليه (المبتدأ) سنركز على صور هذا العنصر حين يرد وحدة إسنادية وظيفية في الجملة المركبة. سواء أكانت هذه الوحدة الإسنادية الوظيفية فعلية أم اسمية، وسواء أكانت بسيطة أم مركبة. وسيأتي تفصيل كل ذلك لاحقا(٥٣).

الشكل ١



الشكل ٢



تعريف الوحدة الإسنادية:

قبل تقديم تعريف الوحدة الإسنادية يحسن بنا أن نسوق التعريف الذي أورده "أحمد خالد" لمصطلح (proposition) (clause) عند اللسانياتيين(٥٤) الغربيين الذي مفاده أنها وحدة بنائية إخبارية يعبر بها الإنسان عن حدث أو موقف يعيشه، بخالج وجدانه وباطنه، يتفاعل معه ويخامر ذهنه. إنها بيان رأي أو حكم أو انطباع أو إحساس أو طلب أو أمر أو استفهام أو تعجب. وتكون الوحدة البيانية جزءاً من الجملة كما قد تكون جملة كاملة وتتألف الوحدة البيانية من عنصرين أساسيين هما الفاعل (sujet) والفعل prédicat الذي قد يعوض بالاسم وتنشأ عنهما علاقة ترابط وبيان أو إستناد يسميها

اللسانيون(٥٥) الغربيون رأياً أوحكماً (jugement). (٥٦) فالوحدة الإسنادية (البيانية) حسب هذا الحد تتألف من مسند إليه ومسند (sujet Prédicat). ويسجل أن هذين الركنين الأساسين في بناء الوحدة الإسنادية قد يضاف إليهما متممات في نحو الوحدة الإسنادية الآتي ذكرها. أرى أنك تفهم "jevois que vous comprenez" (٥٧). فالوحدة الإسنادية هي تركيب إسنادي أساسي وقاعدي في بناء اللغة العربية ونسيجها (٥٨) عماده المسند والمسند إليه اللذان يلاحظ أن بينهما رابطة إسنادية معنوية تسمى الإسناد، تجعل كلاً من الركنين المشار إليهما متعلقاً بالآخر. سواء أكان ذلك التعلق والائتلاف بين الاسم والاسم(٥٩)، أو بين الاسم والفعل(٦٠) فيحصل بتكاملهما وبتزاوجهما علاقة بيان تؤديها هذه البنية القاعدية الصغرى للغة ذات الشكل الثنائي؛ (٦١) ذلك أن أصغر وحدة إسنادية تحمل معنى وتبلغ فائدة لا يمكن أن يتجاوز تحليلها إلى أقل من العنصرين المذكورين".

ومفهوم الوحدة البيانية(proposition) بعنصريها الفاعل + الفعل (sujet+prédicat) عند النحاة الغربيين يطابق مفهوم مصطلح " الوحدة الإسنادية (فعل +فاعل) أو (المبتدأ +خبر) الذي أقترحه بسند عربي صحيح في الرؤية الجديدة لتحليل الجمل العربية وإعرابها" (٦٢). وقد سمى سيبويه الوحدة الإسنادية "المسند والمسند إليه " وذهب بعضهم إلى أن هذه الوحدة الإسنادية من أقدم التشكيلات البنوية إذا كانت اسمية(٦٣). والأستاذ "أحمد خالد" لا يشترط في الوحدة الإسنادية أن تستوفي مبناها ومعناها وأن تكون مستقلة عما قبلها وبعدها، ويرى أنها إذا كانت مستقلة بنوياً بذاتها مستوفاة معنى يحسن السكوت عليه عدت جملة بسيطة مستقلة؛(٦٤) حيث يقول: "فإذا لم تكن حاكمة ولا محكومة اعتبرت الوحدة الإسنادية مرادفة للجملة البسيطة المستقلة" (٦٥) انطلاقاً من أن الجملة ما كان من الألفاظ قائما برأسه غانياً عن غيره(٦٦). ويرى أنها إذا كانت جزءاً من بناء أوسع لا يمكن أن تسمى جملة لارتباطها بما قبلها أو بما بعدها (٦٧)، ومن ثم فلا تعد إلا وحدة إسنادية ذات وظيفة معينة(٦٨)، لذلك وجدناه حين التطبيق يخلط بين الوحدة الإسنادية والجملة. وفهمنا من كلامه وتمثيله أن كون التركيب الإسنادي جملة أو وحدة إسنادية ليس بالصفة الثابتة فيه. وإنما هي حالة قد تتوفر في سياق وتنعدم في آخر. ونحن نخالفه هدا الفهم، ونرى أن التركيب الإسنادي

الذي يرتبط بتركيب سابق أو لاحق هو وحده الذي يطلق عليه مصطلح "الوحدة الإسنادية " لأن الوحدة الإسنادية لاتستقل بالمعنى بذاتها، وإنما تعتمد على غيرها. ووظيفتها إذن تتمثل في المساعدة على أداء المعنى وإتمامه، ونكون بذلك قد ارتضينا تعريف الدكتور "محمد أحمد نحلة " للجملة الفرعية (٦٩) وتعريف "محمد الشاوش " لشبه الجملة (٧٠) تعريفاً للوحدة الإسنادية، ذلك أن مفهومproposition في الفرنسية وclause في الإنجليزية يتناسب مع هذا المنزع(٧١).

حيث إن الوحدة الإسنادية جنس تركيبي لا تنفرد به اللغة العربية، فهو متواجد في جميع اللغات. وقد اهتمت به اللسانيات الحديثة في الدراسة البنوية الوصفية للجمل وتحليلها النحوي (syntaxe analyse structurale et logique)(٧٢). ولقد أكد اللسانياتي الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه "اللسانيات واللغة العربية "على تلاقي اللغة العربية مع غيرها من اللغات على الرغم من خصوصيتها في معرض رده على المفكرين من الباحثين المجددين "نظرية العامل" فقال " ليست العربية كما يدعي بعض اللغويين العرب لغة متميزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الغربية " التي بنيت لوصف لغات أوروبية، بل اللغة العربية لغة كسائر اللغات البشرية. فاللغة العربية بصفتها لغة تنتمي إلى مجموعة اللغات الطبيعية وتشترك معها في عدد من الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللغات، وبصفتها عربية تختص بمجموعة من الخصائص التي لا توجد في كل اللغات وإنما توجد في بعض اللغات"(٧٣). ومثال التلاقي التركيب: مسند إليه ومسند(sujet, prédicat)وهي الجنس اللغوي النوعي القاعدي المشترك بين جميع أصناف الجمل(٧٤). أما التركيب الإسنادي المستقل مبنى ومعنى فأولى له ثم أولى له أن يسمى جملة لا وحدة إسنادية. وأساس ذلك أن " الأصل في الجملة أن تكون مستقلة لاتقدر بمفرد(٧٥) فتكون جزءاً لما قبلها(٧٦). وهكذا يكون معيار الاستقلال وعدمه هو المميز بين الوحدة الإسنادية والجملة، لأن تعدد المصطلح للمسمى الواحد مدعاة هذا الاضطراب وهدا الخلط المسجلين، ولا مبرر له بوصفه لا يعين على إزالة اللبس الذي بين المصطلحين، ثم إننا بتوحيد مفهوم الجملة البسيطة (٧٧) مع مفهوم الوحدة الإسنادية نكون قد استمررنا فيما وقع فيه النحاة

القدامى من الخلط، وساعتئذ ماذا عساه أن يفيدنا تدقيقنا لتعريف الجملة الذي قصرناه على التركيب الإسنادي المستقل إذا كنا حين نأتي إلى الوحدة الإسنادية فلا نكون دقيقين معها نرتضيها للتركيب الإسنادي المستقل وللنركيب الإسنادي غير المستقل.

أنواع الوحدة الإسنادية:

تقسم الوحدة الإسنادية من حيث البساطة والتركيب إلى قسمين:

أولاً ـ الوحدة الإسنادية البسيطة:

وهي التركيب المتضمن مسنداً ومسنداً إليه يردان مفردين؛ (٧٨) أي غير مركبين، ولا يكونان معنى مستقلاً(٧٩). وهذا في أقصر صورها(٨٠). فهي من حيث البنية الشكلية مثل الجملة البسيطة تنتهي حدودها في إطار المسند والمسند إليه لفظاً أو تقديراً. وقد تأتي الوحدة الإسنادية البسيطة فعلية أو اسمية، ونقف على مثالين لها في الآيتين الكريمتين:

المثال الأول:

قال تعالى: (قال هي عصاي)(طه/ ١٨) ذلك أن التركيب الإسنادي (هي عصاي) وحدة إسنادية اسمية بسيطة مركبة من المسند إليه (هي) الذي يسمى مبتدأ، ومن المسند(الخبر) عصاي(٨١). وعد هذا التركيب وحدة إسنادية لأنه لا يستقل بنفسه لارتباطه بالتركيب الإسنادي السابق "قال". ويسجل أن هذه الوحدة الإسنادية قد أدت وظيفة المفعول به (مقول القول)(٨٢).

المثال الثاني:

ويتعلق بالوحدة الإسنادية الفعلية البسيطة قال تعالى: (وجاءوا أباهم عشاء يبكون) (يوسف/١٦). فهذه الآية اشتملت على وحدة إسنادية فعلية بسيطة هي "يبكون" المؤلفة من المسند الفعل المضارع " يبكي"، والمسند إليه (الفاعل المتمثل في واو الجماعة). ونسمي هدا التركيب وحدة إسنادية لأنه لا يتوفر على شرط الاستقلال، حيث إن هذه الوحدة الإسنادية تأخذ إعراب المفرد (٨٣) وتقوم بوظيفة الحال(٨٤). وسمي وحدة إسنادية بسيطة لأنه ينهض على دعامتين أساسيتين ممثلتين في الفعل والفاعل اللذين

جاءا مفردين لا مركبين. أما التركيب الإسنادي المبتدأة به هذه الجملة المركبة (٨٥) فِي هذه الآية: " وجاءوا أباهم عشاء " فيعد جملة فعلية بسيطة(٨٦).

والوحدة الإسنادية البسيطة قد لا يظهر في بنيتها الإسنادية السطحية (الظاهرة) ركناها الأساسيان (المسند والمسند إليه) في نحو الوحدة الإسنادية الفعلية البسيطة الواردة في قوله تعالى: (ولا تقل لهما أف)(الإسراء/٢٩). ذلك أن "أف"هي وحدة إسنادية فعلية بسيطة بنيتها العميقة أتضجر(٨٧) مشتملة على مسند (فعل مضارع) " أتضجر "(٨٨)، ومسند إليه (فاعل) بنيته العميقة وتقديره الضمير المستتر "أنا "، لأن حذف المسند إليه (الفاعل) في هذه الوحدة الإسنادية لا يلغي وجوده بالقوة. إذ إن تقديره واجب دل على وجوبه حصول الفائدة التي لاتحقق بدونه(٨٩)، ثم إن الفاعل المستتر المقدر يراد منه إرجاع ما حذف ليأخذ حقه في تحليل الوحدة الإسنادية التي هي في جوهرها قائمة على ثنائية المسند والمسند إليه كما أوضحنا. والفكرة التي تنتهي إلى أن الفاعل إن لم يكن موجداً في البنية السطحية فهو مقدر في البنية العميقة نابعة من البنية الأساسية للجملة الفعلية التي تقرر أن الفعل لابد له من فاعل.

وهذا الفاعل إذا كان مستتراً فإن الاستتار معتبر في الفهم كأنه موجود(٩٠). وقد ورد مكونا هذه الوحدة الإسنادية المختزلة(٩١) التي لا يظهر في بنائها الإسنادي القاعدي المسند والمسند إليه مفردين، ووصفت بالبسيطة لأنها جاءت مرتبطة بالتركيب الإسنادي الذي قبلها "لا تقل لهما " غير مستقلة بمبناها ومعناها. فهي متممة تؤدي وظيفة مقول القول. وإذا كانت أسماء الأفعال التي بعدها ابن جني جملاً (٩٢) مفيدة (٩٣) ويعدها اللسانيايتون الغربيون (كلمات جمل (mots/ phrares)) أو جميلات "phrasillons " لكونها - في نظرهم - تؤدي المعاني نفسها التي تؤديها الجمل(٩٤) فإننا نطمئن إلى أن أسماء الأفعال هذه تسمى جملاً بسيطة فقط إذا كانت غير واردة ضمن تركيب أوسع نحو اسم فعل الأمر الذي نقف عليه في قوله تعالى (عليكم أنفسكم) (المائدة / ١٠٥) ذلك أن التركيب "عليكم " اسم فعل أمر معناه" الزموا ". إذ إن النحاة العرب أدركوا أن خلف التركيب الظاهر يكمن تركيب آخر باطن في ضوئه يتحدد المعنى الوظيفي لعناصر التركيب. لأن تفسير المعنى معتمد على تركيب مقدر(٩٥). فهو

جملة فعلية بسيطة دعامتاها " فعل الأمر "الزم " ، والفاعل " واو الجماعة". ولما كان اسم الفعل هذا متصفاً بصفات فعله (٩٦) المتعدي تطلب مفعولاً به " أنفسكم"(٩٧). وعد هذا التركيب الإسنادي جملة لعدم اكتناف تركيب آخر له ، فهذا التعبير يطابق الجملة البسيطة المستوفاة المبنى والمعنى. أما أسماء الأفعال هذه إذا كانت مرتبطة بتركيب سابق أو لاحق فتسمى وحدات إسنادية بسيطة. ونلفت الانتباه إلى أن مثل هذه الوحدات الإسنادية لا تكون إلا فعلية (٩٨).

ثانياً: الوحدة الإسنادية المركبة:

بعد أن عرفنا الوحدة الإسنادية البسيطة التي تتكون من ركنين بسيطين (مفردين) في أبسط صورها(٩٩). ننتقل إلى تعريف الوحدة الإسنادية المركبة. فهي التركيب الإسنادي الذي يكون عنصر أو أكثر من عناصره الأساسية(١٠٠) أو المتممة وحدة إسنادية بسيطة ، على أن يكون هذا التركيب الإسنادي غير مستقل بنفسه. ونقف على نموذج لهذه الوحدة الإسنادية في الآية الكريمة: (قال إنه يقول إنها بقرة صفراء)(البقرة /٦٩).

وهي "إنه يقول إنها بقرة"؛ حيث إن هذه الوحدة الإسنادية الاسمية المركبة ورد خبر" إن"فيها وحدة إسنادية فعلية مركبة(١٠١). وعد هذا التركيب وحدة إسنادية لأنه مرتبط بتركيب سابق "قال(١٠٢) وقد أدت هده الوحدة الإسنادية الاسمية المركبة وظيفة مقول القول(١٠٣). ومن خلال استقرائنا للوحدات الإسنادية المركبة التي مثل لها الأستاذ" أحمد خالد"سجلنا ملاحظة خطيرة مؤداها أنه جعل الوحدة الإسنادية المركبة رديفة الجملة المركبة ؛ حيث وجدناه قد صنف المثالين اللذين ساقهما لهده المسألة وهما: "الأم شأنها في الحس أعظم". و"من سعادة المرء أن يرزق السعادة" ضمن الوحدة الإسنادية المركبة مثلها كمثل الوحدة الإسنادية البسيطة لا تكون إلا ضمن الجملة المركبة على الرغم من إقراره بأنهما مكتملتا المبنى مستوفيتا المعنى(١٠٤). وهما في حقيقتهما جملتان اسميتان مركبتان. وأمام هذا الاضطراب الملاحظ، وحتى لا يبقى مصطلحاً الجملة والوحدة الإسنادية مستغلقين نلفت الانتباه إلى أن الوحدة الإسنادية دال يحيل إلى مدلول محدد ينبغي أن لا ينصرف ذهن الملتقي إلا إليه عند إطلاقه. هذا

المدلول الذي يحمله هذا الدال المتمثل في الوحدة الإسنادية إنما هو التركيب الذي "يتوفر فيه شرط الإسناد ولا يتوفر فيه شرط الاستقلال"(١٠٥) أي أن الوحدة الإسنادية تطلق فقط على التركيب المتضمن المسند والمسند إليه الوارد ضمن تركيب أكبر منه، سواء أكانت هذه الوحدة الإسنادية بسيطة أم مركبة. وجرياً على ذلك نرى أن مصطلح "الجملة" هو الآخر دال لا يحيل إلا على التركيب الإسنادي بسيطاً كان أم مركباً. ذلك أن إفراد مصطلح " الوحدة الإسنادية " الذي التبس مفهومه على الكثيرين على التراكيب الإسنادية المرتبطة بما قبلها أو بعدها، وإفراد مصطلح "الجملة " على التراكيب التي لم تكن جزءاً من أي تركيب آخر أوسع منها من شأنه تخليص نحونا العربي من الخلط والاضطراب اللذين ترى أن مأتاهما هو عسر حصر تحديد صارم لهذين المصطلحين، وعدم توحيد المصطلح للمدلول الواحد. لأن التعريفات السابقة للجملة التي مفادها أن كون التركيب الإسنادي جملة ليس بالصفة الثابتة فيه، وإنما هي حالة قد تتوفر في سياق، وتنعدم في آخر. وأول ما يجب الالتفات إليه ههنا هو الوعي بالفرق بين الجملة والوحدة الإسنادية.

ومختصر القول إن الفرق الجوهري بين الجملة والوحدة الإسنادية إنما يعزى فقط إلى توفر شرط الاستقلال أو عدم توفره ؛ذلك أن طبيعة البنية التركيبية لكل منهما غير مختلفة، حيث إن الجملة البسيطة والوحدة الإسنادية البسيطة كلتيهما تتألف في أبسط صورها من مسند ومسند إليه منفردين. كما أن الجملة المركبة والوحدة الإسنادية المركبة كلتيهما يتوجب في حدها الأدنى أن يكون أحد عناصرها وحدة إسنادية، سواء أكانتا اسميتين أم فعليتين.

هوامش وإحالات التمهيد

(١) ينظر بومعزة رابح: تصنيف لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية وتيسير تعلمها في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥ مفهوم الوحدة الإسنادية، ص ٨٥.

(٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص ١٢٠

(٣) ينظرمحمد الشاوش: ملاحظات بشأن تركيب الجملة في اللغة العربية، سلسلة اللسانيات، العدد٣ ١٩٦٦، ص٢٤٣، ٢٤٤.

(٤) ينظر أحمد محمد قدور: مبادئ في اللسانيات، ص١٤١.

(٥) نقصد بذلك المصطلح الفرنسي proposition والمصطلح الإنجليزيclause.

(٦) ينظر أحمد خالد: تحديث النحو العربي، موضة أم ضرورة، ص ٢٧.

(٧) يقصد مصطلح الجملة الصغرى.

(٨) ينظر د. محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، ص ٣١، ٣٢.

(٩) ينظر محمد إبراهيم عبادة: المرجع نفسه، ٣٢.

(١٠) أي أن إطلاق مصطلح جملة عليها إن هو إلا إطلاق مجازي. ينظر السيوطي: همع الهوامع، تحقيق وشرح عبد العال سالم مكرم وعبد السلام هارون، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٥، ٦٧/٥.

(١١) د. محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، ص ٣٢.

(١٢) الموسوم بعنوان: " تحديث النحو العربي موضة أم ضرورة ".

(١٣) الشريف الجرجاني: التعريفات، ص٢٣.

(١٤) يقصد بما يجري مجرى الكلمة " الوحدة الإسنادية " أي التركيب الإسنادي الذي يقوم مقام الكلمة.

(١٥) التفتازاني مسعود بن عبد الله سعد الدين: شرح تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت ص٣٠.

(١٦) محمد علي بن علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون، خياط، بيروت، د. ت، ٦٤٢/٣.

(١٧) ينظر. د مصطفى جطل: نظام الجملة عند اللغويين العرب في القرنين الثاني والثالث للهجرة، مكتبة كلية الآداب جامعة حلب، د. ت، ص٩.

(١٨) الشريف الجرجاني: المرجع نفسه، ص ١٣٢.

(١٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص. ٤٢٠.

(٢٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص٨٥.

(٢١) ابن يعيش: شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، د. ت، ٢٠/١.

(٢٢) التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون، دار الكتب، القاهرة، ١٩٤٥، ٦٤٢/٣.

(٢٣) وبين اسم الناسخ وخبره.

(٢٤) ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: بناء الجملة العربية، ص ٩٥.

(٢٥) ابن يعيش: شرح المفصل، ٧٤/١.

(٢٦) وكذلك في الوحدة الإسنادية.

(٢٧) ينظر مصطفى حميدة: نظام الارتباط والربط في الجملة العربية، مكتبة لبنان، ناشر والشركة المصرية والعالمية للنشر، أو نجمان، دار توبقان للطباعة والنشر، مصر، ط١، ١٩٩٧، ص٧.

(٢٨) مهدي المخزومي: في النحو العربي، نقد وتوجيه، بيروت، ١٩٦٤، ص٣١.

(٢٩) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٤٠٥.

(٣٠) الزمخشري: المفصل، ص٢٤.

(٣١) يقصد بذلك أنه ينقسم إلى جملة أو وحدة إسنادية فعلية أو اسمية، ويتكون في أقصر صورة من مسند ومن مسند إليه.

(٣٢) ينظر د. مهدي المخزومي: في النحو العربي، نقد وتوجيه، ص٣١.

(٣٣) ينظر عثمان أمين: فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٩، ص ٢٥.

(٣٤) يعني بالمقصود لذاته: التركيب الإسنادي في الجملة المتعة بالاستقلال. ويعني بغير المقصود لذاته التركيب الإسنادي في الوحدة الإسنادية التي تفتقر إلى هدا الاستقلال.

(٣٥) الاسترابادي: شرح الكافية ١/ ٨.

(٣٦) أحمد خالد: تحديث النحو العربي، موضة أم ضرورة، ص ٣٥.

(٣٧) وقد يحذف أيضاً المسند إليه (نائب الفاعل).

(٣٨) البنية السطحية تمثل الصورة الفعلية المحسوسة للجملة أو الوحدة الاسنادية من حيث النطق، ومن حيث العناصر المكونة لها. والبنية العميقة هي الصورة المثالية الكاملة للجملة أو الوحدة الاسنادية. وهي التي لا تظهر في الكتابة ولا يتلفظ بها. فهي حسب اللسانياتيين موجودة في ذهن المتكلم من حيث الدلالة والعناصر المكونة لها في صدرتها الأولى. ينظر عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، ص١٤٣.

(٣٩) يلاحظ أن فاعل الجملة الفعلية " جاء " بنيته العميقة هي " هو". وفاعل الوحدة الإسنادية الفعلية " يمشي" المؤدية وظيفة الحال بنيته العميقة هي " هو" أيضاً.

(٤٠) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: التفكير العلمي في النحو العربي، ص ١٨٧.

(٤١) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: المرجع نفسه، ص ١٣٦.

(٤٢) علي أبو المكارم: أصول التفكير العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٢٩٧، ٢٩٨.

(٤٣) وابن هشام يرى أن التركيب الإسنادي المبتدأ بفعل ناقص يسمى جملة فعلية.

(٤٤) ويرى ابن هشام أن الجملة المبدوءة باسم فعل هي جملة اسمية. ينظر ابن هشام: مغني اللبيب ١٢٩/١.

(٤٥) ذلك أن هذا المصدر الصريح هو في بنيته العميقة جملة فعلية أو وحدة إسنادية فعلية إنشائية وهو صورة من صور الأمر.

(٤٦) ويشمل الوصف اسم الفاعل واسم المفعول، والصفة المشبهة وصيغ المبالغة واسم التفضيل. ينظر صور الوحدة الإسنادية الفعلية المؤدية وظيفة الخبر، ص١٤٢ من هذا البحث.

(٤٧) لأن المفعول به الثاني لها أصله مسند للمفعول به الأول الذي هو في أصله مسند إليه(مبتدأ).

(٤٨) ومثاله: "يري المدرس المتعلمين العلوم نافعة" ذلك أن المفعول به الثالث هو في أصله في مثل هذه الجملة مسند إلى المفعول به الثاني.

(٤٩) يقصد بشبه الفعل التام اسم الفعل، والوصف العامل عمل فعله.

(٥٠) يقصد بنائب الفاعل لشبه الفعل التام نائب الفاعل لاسم المفعول، في نحو الجملة " هل مفهوم التعريف؟" التي هي جملة فعلية. المسند فيها ورد وصفاً.

(٥١) لأن المفعول به الثاني لهذه الأفعال هو في أصله مسند إليه(مبتدأ).

(٥٢) لأن المفعول به الأول لظن وأخواتها هو في أصله مسند إليه(مبتدأ).

(٥٣) ونائب الفاعل عد مسنداً إليه سلبياً. ينظر د. هاشم إسماعيل الأيوبي: الجملة العربية بين النحو والبلاغة والتواتر، ص ٣٩. وينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة العناصر الأصلية أو العناصر المتممة، ص٩٣، و٢٨٠.

(٥٤) اللسانياتيين: يقصد بهم علماء اللسانيات.

(٥٥) والصواب اللسانياتيون.

(56) Maurice Grevisse. le bon usage (sur la langue française d'aujourd'hui) ed. seuil, paris , 1980. p 163

(٥٧) أحمد خالد: تحديث النحو العربي، موضة أم ضرورة، ص ٣٠ ـ ٣١.

(٥٨) أحمد خالد: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٥٩) في الجملة الاسمية البسيطة.

(٦٠) ينظر أبو علي الفارسي: الإيضاح العضدي، ص ٩.

(61) أحمد خالد: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٦٢) أحمد خالد: المرجع السابق، ص ٣١. وينظر سيبويه: الكتاب، ١/ ٢٣

(٦٣) ينظربرجستراستر: التطور النحوي للغة العربية، ص٢٢٢.٢٢٣.

(٦٤) أحمد خالد: المرجع نفسه، ص٣٥. .

(٦٥) ينظر أحمد خالد: المرجع نفسه، ص ٤١، ٤٠.

(٦٦) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/١٧.١٩.

(٦٧) ينظر أحمد خالد: المرجع نفسه، ص ٤٠.

(٦٨) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية الوظيفية ص٨٥.

(٦٩) ينظر محمود أحمد نحلة: مدخل إلى دراسة الجملة العربية، ص٢٤.

(٧٠) ينظر محمد الشاوش: ملاحظات بشأن تركيب الجملة في اللغة العربية، سلسلة اللسانيات، ص٢٤٤.

(٧١) ينظر ابن يعيش: شرح المفصل، ٣/٥٤.

(72) voir Lucien tesniére: Eléments de syntaxe structurale ,Edition ,Klincksieck, Librairie, Paris, 1966, P. 94-99.

(٧٣) د. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة. العربية، ط، بيروت، ١٩٨٦، ص٥٦.

(٧٤) ينظر عبد القاهر المهيري: (الجملة في نظر النحاة)، حوليات الجامعة التونسية، ص٣٧، ٣٨.

(٧٥) ويسميها بعضهم الجملة المستقلة.

(٧٦) أبو حيان: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق د. مصطفى النحاس، دار نهضة مصر، د. ت، ٢٥/٣٧٥

(٧٧) ويسميها بعضهم الجملة المستقلة.

(٧٨) أحمد خالد: تحديث النحو العربي موضة أم ضرورة، ص73.

(٧٩) عبد القاهر المهيري: (الجملة في نظر النحاة)، المرجع نفسه، ص٣٨.

(٨٠) وقد يضاف إلى هذين الركنين الأساسين الواردين مفردين عناصر أخرى غير إسنادية كالمفعول به بشرط أن تكون هذه العناصر مفردة أيضاً. ينظر صور الوحدة الإسنادية البسيطة الوظيفية. ص٨٥.

(٨١) عصا: خبر وهو مضاف وياء المتكلم مضاف إليه.

(٨٢) ينظر صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول، ص ٢٥٠ من مؤلف رابح بومعزة السابق.

(٨٣) ينظر محمد صادق: الإعراب المنهجي، ١/ ٧٤.

(٨٤) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال، ص ٢٨٠.

(٨٥) (وجاءوا أباهم عشاء يبكون) تعد جملة فعلية مركبة. ينظربومعزة رابح: المرجع السابق ص٢٨٣.

(٨٦) ينظربومعزة رابح: المرجع السابق، صور الجملة الابتدائية ووظائفها البيانية، ص٣٩٦.

(٨٧) ينظر: الزمخشري: المفصل، ص ١٥١.

(٨٨) وبعضهم رأى أن اسم الفعل هو فعل سماعي، ينظر عبد الوهاب مبروك: في إصلاح النحو، ص١١٥.

(٨٩) د حسن خميس الملخ: التفكير العلمي والنحو العربي، ص ١٨٧.

(٩٠) ينظر د محمد حماسة عبد اللطيف: بناء الجملة العربية. ص ١٣٢.

(٩١) ينظر أحمد خالد: تحديث النحو العربي موضة أم ضرورة، ص ٤٤.

(٩٢) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/ ٢٧٥.

(93)voir Lucien tesniére: Eléments de syntaxe structurale, P. 94 – 99.

(٩٤) محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية، دراسة لغوية نحوية، ص١٧٥.

(٩٥) ينظر د. إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص ٧٩. ود. مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه، ص ٤٠.

(٩٦) المفعول به هو " أنفس" وهو مضاف و" الضمير المتصل "كم" مبني في محل جر مضاف إليه.

(٩٧) ويعد ابن هشام هذا التركيب جملة اسمية. ينظر ابن هشام: المغني، ٦٧/٢.

(٩٨) وقد يكون المسند في الوحدة الإسنادية الاسمية وصفاً عاملاً. ينظر ص١٤٢ من هذه الرسالة.

(٩٩) لأن بعضهم يعد المفعول به عنصراً أساسياً مثل المسند والمسند إليه.

(١٠٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المركبة المؤدية وظيفة الخبر، ص١٦٧.

(١٠١)"قال " تركيب إسنادي قوامه الفعل الماضي + الفاعل المضمر"هو".

(١٠٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المركبة الواقعة مفعولاً به، ص ١٨٧.

(١٠٣) ينظر أحمد خالد: تحديث النحو العربي، موضة أم ضرورة، ص ٤٨، ٤٩.

(١٠٤) ينظر الزمخشري: المفصل، ص ١٥١.

(١٠٥) هذا التعريف حد به محمد الشاوش "شبه الجملة " ينظر محمد الشاوش: ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية، ص ٢٤٤.

الفصل الأول

ما الذي يحتاج إليه مدرس النحو وينبغي أن يتسلح به

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول مسائل نرى من الضروري أن يلم بها مدرس النحو ليتسنى له أداء رسالته على الوجه المتوخى.

يعد المعلم قطباً من الأقطاب الأربعة للعملية التعليمية (١)، وركناً من أركان المنهاج التربوي كما يؤكد على ذلك الأستاذ " سبيرز هارلد" (٢). لأن المدرس يضطلع بمهمة خطيرة وحساسة، فهو الذي يعهد إليه تنفيذ المنهاج وترجمة إلى واقع. انطلاقاً من أن قيمة منهاج ما تكمن في مدى تنفيذه عملياً. لأن " المنهج شيء حي، ويصبح حقيقيا فقط عند ما يبدأ المعلم والمتعلم في تنفيذه عمليا "(٣). وهذا المدرس يجب أن يكون من ذوي الخالصة الأقوياء؛ ذلك أن من يسند إليه تعليم الناشئة اللغة لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال ما لم تكن له الخبرة الكافية بنظام اللغة(٤) المراد تعليمها، وكذا طرائق تحليلها. إذ " إن اللسانيات تعد الأداة الأهم التي تساعد مدرس اللغة على وصف اللغة المراد إكسابها متعلميه وصفاً موضوعياً علمياً، وتساعده على تحليلها تحليلاً علمياً(٥). وهي التي تزوده بالمنهج التعليمي الملائم لإيصال عناصرها (٦). قال ابن خلدون: " وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة (٧) وحصول الملكة"(٨). فمدرس النحو رسالته خطيرة. أداؤها على أكمل وجه، يقتضي منه أن يكون ذا كفاية من الناحية العلمية ومن الناحية اللسانية (٩) يجمع بين التكوين اللساني الكافي المناسب للمرحلة التعليمية المنوط بتدريس أبنائها، وبين التكوين في صناعة تعليم اللغات الذي يساعده على إنجاز الفعل التعليمي بكفاية ونجاعة وفاعلية (١٠).

فالمدرس الجيد الذي له دراية بمعارف عصره وماضيه فيما يتعلق بتخصصه من

شأنه أن يسد الثغرات المختلفة، سواء أتعلقت تلك الثغرات بالأهداف، أم بالمحتوى، أم بالطريقة(١١) ذلك أن التوكيد على الإنتاج الفعال في تعلم اللغة لا يعزى إلى التطورات في علم اللغة النظري الحديث فقط وإنما يعود إلى التطورات المسجلة في نظرية التعلم"(١٢) لذلك لا ينبغي أبدا أن يسند تدريس هذا النشاط الخطير إلى غير المعلمين المختصين به الجاهلين به وبأساليبه لأن ذلك أدعى إلى حصول النفور منهم من قبل المتعلمين حين يقفون على جهلهم(١٣)، ثم إن تسجيل القصور في فهمهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها(١٤) سيؤدي ذلك إلى سوء استغلالها.

و قد أرجع بعضهم مشكلات النحو إلى المصدر العلمي والقدرة المهنية (١٥) اللذين يكشفان افتقار المعلم إلى المعلومات الكافية الدقيقة عن اللغة وطبيعتها ووظيفتها وطرائق تدريسها. واللسانيات التربوية تحصر الحاجة المسيسة لمدرس النحو في شروط ثلاثة:

١ - الملكة اللغوية الأصيلة المنوط باكسابها متعلميه.

٢ - أدنى كمية من المعلومات عن اللغة المراد تعليمها.

٣ - ملكة تعليم اللغة (١٦) تجعله يبحث عن طريقة فاعلة تمكنه من معرفة كيفية إكساب متعليميه الملكة اللغوية الكافية(١٧).

وحين نتصفح منهاج اللغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي نجد أن مطالبه البيداغوجية الملحة قوامها الأستاذ بكفايته المهنية، وقدراته المعرفية التي تمكنه من فهم طبيعة العملية التربوية. على نحو يدرك فيه أن المتعلم هو محور هذه العملية.

ومن ثم ضرورة مراعاة حاجاته وميوله. باختيار الطرائق النشيطة التي تستثمر الوسائل المتاحة خير استثمار، بغية تلبية تلك الحاجات. وصولاً بهذا المتعلم في نهاية المرحلة الثانوية إلى الملمح الذي ينبغي أن يكون عليه (١٨). لذلك فإن ثمة جملة من الشروط المتعلقة بهذا الأستاذ. هذه الشروط مجتمعة هي ما أدرجناه تحت عنوان ما الذي ينبغي لمدرس النحو أن يتسلح به؟ ولماذا؟ (١٩).

هناك أمر ذو بال لا يجوز لمدرس النحو العربي - على وجه الخصوص - أن يجهله. وهو أن يكون هذا المدرس على قدر كاف من الإطلاع على ما جد في اللسانيات

الحديثة(٢٠). فأردنا أن يكون القدر الكافي من الاطلاع موصولاً أساساً بالكفاية اللغوية، والتبليغية التي هو منوط بإكسابها متعلميه. انطلاقاً من أن فروع اللغة جميعها متضافرة ومتعاونة على تحقيق الغرض الأصلي منها. وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم(٢١).

أولاً – الكفاية

ولما كانت الكفاية اللغوية أساسية لها هذه الدرجة من الأهمية - باعتبار أن الهدف الجوهري من نشاط(٢٢) النحو هو حصول هذه الكفاية لدى التلميذ لم يكن مناص لأستاذ اللغة العربية من أن يكون على دراية بها. فما مفهوم هذه الكفاية اللغوية ؟

قبل التحدث عن هذه الكفاية نلفت الانتباه إلى أن " تشو مسكي" في نظرته إلى اللغة رفض الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للبحث اللغوي. إذ إن البحث اللغوي - حسب رأيه - لا ينبغي أن يكون وصفاً لما قاله المتكلمون، وإنما يكون شرحاً وتعليلاً للعمليات الذهنية (٢٣).

ونظرية "تشو مسكي" التوليدية والتحويلية عرجت بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي - الذي يرى أن اللغة عادات تكتسب بالتكرار عبر آليات العلاقة بين المثير والاستجابة - إلى منهج عقلي همه اكتشاف القدرة الكامنة راء البحث اللساني من أجل تعليله وتفسيره. بدلاً من وصفه وصفاً شكلياً سطحياً (٢٤).

والكفاية اللغوية كما يفسرها "تشو مسكي" "هي معرفة المتكلم المستمع المثالي للغة(٢٥)". أي القدرة التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته. والتي تخول له إنتاج عدد لاحصر له من جمل لغة بيئته الأولى(٢٦) اعتماداً على الإمكانيات الكامنة عنده. حتى إنه يستطيع بالمختزن الذي لديه، الذي يسميه " السكاكي"(خزانة الصور)، أن يفهم جملاً ووحدات إسنادية لم يسبق له أن سمعها أو قرأها(٢٧). وهي المعرفة التي لكل من المتكلم والمستمع(٢٨). وهذه المعرفة متمثلة في مجموعة قواعد لغوية عامة متشكلة في ذهن الإنسان، وهي التي تمكنه من اكتساب أية لغة بشرية على وجه الأرض(٢٩). وذو الكفاية اللغوية حين يتكلم أو يستمع أو يكتب أو يقرأ يسجل أن

نظام لغته الذي يمتلكه هو الذي يمكنه من القدرة على إنتاج وفهم البنى والتراكيب اللامتناهية دون أن يكون قد سمعها أو عرفها من قبل. فهي القدرة على الفهم، ممثلاً في فك الرموز اللغوية، والإفهام ممثلاً في تركيب تلك الرموز. " والمفهم لك والمفهم عنك شريكان في الفضل"(٣٠). وهذه الكفاية بمثابة ملكة لا شعورية(٣١) تجسد العملية الآنية التي يؤديها مستعمل اللغة بهدف صياغة تراكيبه وتفهمها تبعا لتنظيم القواعد الضمنية الذي يربط بين الأصوات اللغوية وما تحمله من معان(٣٢). وهذه الكفاية اللغوية تخول للمتمتع بها إنتاج عدد لا حصر له من تراكيب إسنادية، وكذا فهم وتفسير هذه التراكيب الإسنادية اعتماداً على الإمكانيات الكافية عنده ذلك أن وراء السلوك اللغوي ممثلا في الأداء الذي يمكن ملاحظتة كفاية لغوية مجردة ثابتة توجه هذا السلوك(٣٣).

وتعد"الكفاية اللغوية أي معرفة اللغة بمثابة تنظيم مجرد (٣٤) مكون من قواعد تحدد الشكل والمعنى الأصلي (٣٥) لعدد غير متناه من الجمل(٣٦) الممكنة"(٣٧)، وكذا لعدد من الصيغ الصرفية المحولة(٣٨).

وهي القدرة على إنتاج التراكيب الإسنادية وتفهمها في عملية التعاطي مع اللغة في أثناء التواصل. سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية وحدات إسنادية أم جملاً. وسواء أكانت توليدية أم تحويلية. إذ يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم(٣٩) المتسمع المثالي على أن يجمع بين إدراك العلاقة التي بين الأصوات اللغوية وبين المعاني المنطوية عليها التي تأتي في تناسق وثيق مع قواعد لغته"(٤٠).

وأساس ذلك أن اللسان أداة. وتعني الجانب الأول للغة وهو الصوت إلى جانب المفهوم للتبليغ والتخاطب(٤١)، لأن" مما يعلم ببداءة العقل أن الناس إنما يكلم بعضهم بعضاً ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده "(٤٢). وإنه من" الواضح جداً أن للجمل(٤٣) معنى خاصاً تحدده القاعدة اللغوية(٤٤)، وإن كل من يتملك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص" (٤٥). والجرجاني لا يقصد معاني النحو القواعد المسطرة في كتب النحو، لأن المتكلم قد يجهل جهلاً كلياً الممارسة العلمية للنحو ولكنه يمارس النحو أثناء العملية

التواصلية، ويعني بالقواعد النحوية هنا القواعد التجريدية الكامنة في ذهن كل من المتكلم والمستمع، والتي بواسطتها ينتج الأول الكلام، وبها يفك الثاني رموزه "(٤٦)، أي يفهم هذا الكلام. والكفاية هي " معرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها، وهي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت صورها ورسخت في نظامهما العصبي المركزي منه والخارجي على نحو استطاعا فيه أن يحكما أفعالهما ". فهي بالنسبة إلى المتكلم أو المبلغ تلك العمليات الخفية التي تحول أغراضه إلى سياق منظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض. وهي بالنسبة إلى المخاطب تلك العمليات التي تترجم تلك الألفاظ وتحملها على المعاني المقصودة منها(٤٧). وتشومسكي يركز على الإبداع الخاص بالجمل أو الوحدات الإسنادية انطلاقاً من المعرفة الواعية للقواعد الموظفة باستمرار من طرف مستعمل اللغة حين تكلمه أو كتابته أوقراءته"(٤٨)، لأن التيار التوليدي التحويلي يركز على المستويات العليا في الكلام، التي تتمثل في الجمل والوحدات الإسنادية (٤٩) وبخاصة تلك التي وقع فيها تحويل(٥٠).

الكفايـــة التبليغيـــة:

وبعضهم يوسع مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية بالحديث عن الكفاية التبلبغية التواصلية التي تعني"القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض" (٥١)، لأن هذه الكفاية التبليغية تؤخذ من وسائط عديدة معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية بناء على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم(٥٢). ومن ثم تساعد هذا المتكلم على تنويع صور(٥٣) الخطاب بما يلائم المقام(٥٤) ويعبر عن مختلف الأغراض. والكفاية التبليغية مهارة يكتسبها المتعلم ليحكم بها أفعاله الكلامية(أداءه) على نحو تكون فيه صفة راسخة تمكنه من ترجمة وتوظيف تلك القدرة (٥٥)، وهي تتعدى الكفاية اللسانية التي تنحصر في معرفة النظام النحوي والصرفي المسهم في الإقدام على التركيب السليم للجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية (٥٦)، لأن من يمتلك هذه القدرة(٥٧) فقط لا يستطيع استعمال اللغة في مختلف المقامات والأوضاع، وما تقتضيه أحوال الخطابات في ميادين الحياة اليومية (٥٨). وهذه الملكة أو الكفاية التبليغية من شأنها إكساب المتعلم الملكة التواصلية،

وتعني امتلاكه قدراً معيناً من قواعد لغة ما على نحو يمكنه- سواء أكان من أبناء هذه اللغة أم من غيرهم- من الاتصال المثمر مع أبنائها فهماً وإفهاماً بما يتفق والأعراف اللغوية السائدة في الجماعة اللغوية(٥٩). وبذلك تعني هذه الكفاية القدرة على تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب. سواء أكان الخطاب شفوياً أم مكتوباً. ذلك أن الملكة التبليغية تركز على ظروف التبليغ اللغوي وشروطه. وهي تهدف إلى تحقيق النجاعة التبليغية(٦٠) وهو ما يسجل فقدانه في حياة تعليمنا الثانوي، الذي يلاحظ أن التبليغ في نموذجه التعليمي خال من التفاعلات بين المعلم والمتعلم(٦١).

وأساس ذلك أن ما يحدثه المتعلم من أفعال لا يتم بشكل منعزل، وإنما يحدث في حال خطاب معينة. ويوجه إلى مخاطب معين. ولذلك دخل كبير في موقف المتعلم وسلوكه اللغوي وتأثيره في تعليم اللغة(٦٢). وبناء على ذلك وجب استثمار أحوال الخطاب في العملية التعليمية باعتبارأنها تقنية تمكن من التبليغ الفاعل في مختلف أحوال الخطاب وصولاً إلى تمكين المتعلم من معرفة استعمال الأحاديث حسب مقتضيات التبليغ(٦٣)، وكذا استثمار نظرية التحدث التي اعتنت بأحوال الحديث، وهي إنجازات تحليل الخطاب التي استفاد منها الغربيون في تعليم لغاتهم في جميع المستويات بما يجعلهم يكيفون صيغاً خطابية حسب أحوال الخطاب ومقاماته اللازمة (٦٤). ولما كانت الأفعال الكلامية تتعلق بممارسة الكلام في مختلف ظروفه وأحواله، فإنه ينبغي للمعلم أن يهيئ للمتعلمين الظروف الملائمة التي تدفعهم إلى إحداث أفعال كلامية تتعلق بمحتويات المواد التي يدرسونها(٦٥). فالكفاية إذن هي حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي(٦٦). فما مفهوم الأداء الكلامي ؟

الأداء أو التأديـــة:

إذا كانت الكفاية هي امتلاك المتكلم والسامع القدرة على إنتاج عدد لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة هذه التراكيب الإسنادية(٦٧) من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل(٦٨) يتمكن من

خلالها مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل تراكيب إسنادية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة. وهي تقابل القالب النحوي الذي يعني الانتحاء. وكل ذلك يتم في عمليات ذهنية داخلية(٦٩)، فإن الأداء الكلامي هو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة(٧٠) أي هو الاستخدام اللغوي عند فرد بعينه. والأداء بمفهوم" تشومسكي" هو تحقيق اللغة وتنفيذها فعلياً، أي نقلها إلى حيز الاستعمال الشفوي أو الكتابي. فهو يتمثل في استعمال اللغة وإنتاج جمل تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب إسنادية خاضعة للقوانين اللغوية المسؤولة عن تنظيمها. فتوظيف الكفاية اللغوية عندما ننتج أو نفهم جملاً أو وحدات إسنادية وظيفية(٧١) من خلال صيغ ذات دلالات مستمدة من السياق يشكل الأداء اللغوي(٧٢). ومنه فالأداء الكلامي هو إتقان اللغة في وقت من الأوقات في عملية خطابية(٧٣) أي هو الاستعمال الآني الفعلي للغة ضمن سياق معين. وهذا الاستعمال تقوده الكفاية اللغوية الذي هو انعكاس مباشر لها(٧٤).

فإذا كانت الكفاية اللغوية هي الامتلاك للآلية اللغوية، فإن الأداء الكلامي هو الحصيلة لعمل هذه الآلية، لأن اللغة في ظل النظرية التوليدية التحويلية هي مسار عقلي دينامي (٧٥). وإذا كان " ابن جني" يرى أن القدامى قد طبعوا على نظام اللغة وعلله، أي على الكفاية اللغوية التي يمتلكها المستعمل المثالي للسان العربي من غير وضع منهم لعلله، ولا لقصد من القصود المنسوبة إليهم في قوانين هذا اللسان وأغراضه، حيث إن الأخير منهم حذا على منهج الأول فقال به(٧٦)، أي ممارستهم اللغة فعلياً، وكان أداؤهم لها سليماً نحوياً ودلالياً، فإن التعويل على الأداء وحده دون الاستعانة بالكفاية اللغوية كان يمكن أن يكون مقبولاً فقط لو كان المتعلم موجوداً ضمن مجتمع يتكلم ويمارس هذه اللغة. وفي هذه الحال لا يشترط أن يكون التعلم ناجماً عن وعي ودراية (٧٧) ومستنداً إلى الكفاية اللغوية. وأساس ذلك أن متعلم أي لغة عاشها يكون اكتسابه لتلك اللغة بمحض وجوده في ذلك المجتمع.

كيفية الوصول إلى الكفاية والأداء:

لقد سبق أن بين لنا " ابن جني " أن النحو هو انتحاء سمت كلام العرب " الذي

يقصد به كلامي وكلامك وكلام الآخرين الذي نتعامل به في حياتنا اليومية(٧٨).

والنحو بمفهوم الانتحاء الذي تصوره " ابن جني" وجد لغرض تعليمي، ويعد وسيلة مساعدة للاستقامة في الأداء الفعلي للكلام. سواء أكان المتكلم أعجمياً أم عربياً ضعفت سليقته بسبب تأثير الاختلاط بالعناصر غير العربية، أم بسبب ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية القادرة على إكسابه العادات اللغوية بين أفراد مجتمعه اللغوي المتجانس (٧٩). وقد تبدت هذه النزعة التعليمية في التعريف الذي قدمه" ابن جني" للنحو حين تصوره بأنه انتحاء سمت كلام العرب(٨٠). فالنحو وسيلة مسعفة تقترب من العادة اللغوية وتعود إليها في صلتها الدائمة بالأداء الفعلي للكلام من حيث كونه ممارسة تداولية (٨١) وإذا كان"السيوطي"قد أومأ إلى الثنائية المنهجية المتمثلةفي الوصف والقياس (٨٢) حين قوله: " اعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه. وأما النحوي(٨٣) فشأنه أن يتصرف في ما ينقله اللغوي ويقيس عليه"، فإن المتعلم في آدائه الكلامي يمكن تشبيهه في المدرسة السلوكية " البلومفيلدية " باللغوي الذي يقف عند حدود ما سمعه أو قرأه دون أن يتجاوزه. لكن المتعلم في المدرسة الذهنية " التشومسكية" يمكن وصفه بأنه نحوي يتصرف ويقيس على ما سمعه، لأنه لم يسمع كل الكلام. ولذلك فالأداء عنده ينبغي أن يعكس كفايته اللغوية. يقول " برونز": " لنعلم إنساناً في مادة أو علم معين. فالمسألة لا تكون في أن تجعله يملأ عقله بالنتائج(٨٤)، بل أن تعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناءها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضياً لنفسه، وليشارك في عملية تحصيل المعرفة"(٨٥). وقريب من هذا المعنى المثل الصيني: " لنعلم الإنسان كيف يصطاد السمك خير له من أن نقدم له ما يحتاج إليه من السمك". ذلك أن استعمالنا للغة إنما هو استعمال إبداعي يهدف إلى أننا نتواصل بجمل لم يسبق لنا سماعها(٨٦). لأن النحويين العرب يجعلون الأصل المنطلقة " منه التحويلات هو أقل ما يمكن أن يتكلم به مفرداً(٨٧). وينظر ما هي العناصر التي يمكن أن تدخل ذلك دون أن تخرجه عن كونه كلاماً واحداً(٨٨)". وترتكز النظرية التحويلية على الإبداعية في اللغة لأنها الخصيصة التي تتميز بها اللغة التي تعد نظاماً متفتحاً غير مغلق تتجلى فيه قدرة مستعمل اللغة على إنتاج وفهم عدد غير متناه من

الجمل التي لم يسبق له سماعها(٨٩). وثمة فرق بين مستويين من مستوى الأداء اللغوي: مستوى الممارسة الفعلية للغة ومستوى التمكن من قواعدها. وإن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي ظاهرة قديمة وليست جديدة لدى متعلمينا. وما أبعد الشقة بين مستوى الأداء اللغوي ممثلاً في الفهم الجيد للتراكيب والبنى، والإفهام الواضح باستعمال هذه التراكيب والبنى للتعبير عما يخالج النفوس من آراء، وبين الإحاطة بقواعد الإعراب. أي أن ثمة فرقاً بين الكفاية اللسانية والقدرة على توظيفها وبين صناعة العربية.

والضعف لا يعزى إلى جانب واحد. لكن الجانب الأخطر يكمن في عدم إتاحة الفرصة للمتعلم الممارسة الفعلية للغة. يقول "هايمز" "Hymse" لكي تتواصل مع الآخرين لا يكفيك أن تعرف اللغة ونظامها، بل أن تعرف أيضا كيف تستعملها في سياقها الاجتماعي"(٩٠). والحديث عن ثنائية الكفاية اللغوية والأداء الكلامي يبين لنا أن ثمة نوعين من المعرفة النحوية: المعرفة النحوية العفوية(٩١) التي تكون فيها القواعد ضمنية تخلو من العرض المباشر لأية قوانين. ويقابلها المعرفة النحوية الواعية أو المقصودة. " وهي المعرفة التي يرتكز عليها التعليم الممنهج(. . .)، ويقصد إليها قصداً بالتخطيط والدرس والشرح والتعريف والاختبار والتقويم"(٩٢). وفيها تكون القواعد التي يقوم عليها بناء الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية صريحة مباشرة. ويرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والصريحة ينبغي لهما أن يسيرا جنباً إلى جنب حين تعليم اللغات(٩٣). والنظرية السلوكية توخياً للاقتصاد في الوقت والجهد تكتفي بالمعرفة الضمنية(٩٤) أي المعرفة النحوية العفوية التي تحصل من الممارسة المستمرة للغة من خلال النشاط التبليغي للكلام دون أدنى تأمل أو جهد واع، إلى أن يترسخ نحو تلك اللغة في ذهن المتكلم الممارس، فتصير ملكة لديه يتسنى له بواسطتها إنشاء الكلام وفهمه. فهي معرفة خاصة بمتكلمي اللغة ومستعمليها. وتلك الملكة تتأتى على نحو تدريجي ذاتي. يتوصل فيها المتكلم إلى امتلاك وإحكام نظام اللغة فتصبح كأنها طبيعة أو جبلة لديه على نحو يصير فيه مالكاً ناصيتها كأنه سليقي لا يحتمل لأجل مراعاتها في كلامه الكلف والمشاق مثلما قال ابن جني(٩٥). وهذه المعرفة النحوية العفوية لا تحصل للمتعلم بمعرفته القوانين العلمية للغة، وإنما تحصل له بممارسته

كلام العرب وتكراره، والتفطن لخواص تراكيبه على نحو يصل فبه إلى التمكن من تمييز صواب الكلام من خطئه. فيعرف ما هو من سنن كلام العرب وما هو حائد منه عن سمت المتكلمين ومجاريهم في كلامه، وذلك بانتحاء سمت كلامهم(٩٦). بالمحاكاة والنسج على منوالهم. وأساس ذلك أن القواعد المنتحاة أو المعرفة العفوية هي الواقع الأوسع من تلك القواعد التي يحاول النحويون واللسانياتيون استنباطها وصياغتها انطلاقاً من لغة المتكلم.

و يذهب بعضهم إلى أن تلك المعرفة النحوية ذات طابع تعليمي لأنها تنطوي على آليات موافقة للقواعد الاستعمالية الخاصة بجماعة ما(٩٧) فالمتكلم يجري في كلامه على قواعد ونظم يصدر عنها ولا يتجاوز سننها وإن لم يفطن لها(٩٨) والبنويون يرون أن المتكلم يحاكي ويكرر جملاً وتراكيب جاهزة بأعيانها.

ويذهب "إبراهيم عاجي" حين شرحه نظرية البنويين في تعليم اللغة إلى أنه لا يمكن أن تكون مسألة تعلم اللغة عند البنويين ذات فائدة إذا لم يهدف هذا التعلم إلى خلق آليات لغوية لدى المتعلم الذي لا يحتاج إلى دراسة قواعد اللغة دراسة نظرية بقدر حاجته المسيسة" إلى تعلم جمل جاهزة يمكن أن تشكل ردّ فعله في موقف معيّن. إنه يحتاج مثلا إلى معرفة ما يجب قوله بلغة ما إذا التقى بأساتذته أو إذا دخل دكان بقال، أو إذا أراد إظهار إعجابه بشخص ما(. . .). وعملية التعلم يجب أن توفر له هذه المعرفة، وذلك عن طريق التكرار وعن طريق وضعه في مواقف شبه طبيعية لاختبار ردود أفعاله"(٩٩) "أليست اللغة في نهاية المطاف عبارة عن مجموعة من الجمل الجاهزة(. .) يتناول الناس ما يناسبهم منها في المكان والزمان المعينين"(١٠٠)، وأساس ذلك أن اللغة عند هؤلاء البنويين إن هي إلا عادة من العادات(١٠١) وهي سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه بشكل آلي(١٠٢) بالمحاكاة للتراكيب الجاهزة دون إعمال الفكر". إن حصر اللغة في جمل تتكرر دائما بشكل آلي مجانب لحقيقة اللغة لما فيه من إغفال وتناس لقدرة الإنسان على إبداع الجمل اللامتناهية بالمتناهي من النماذج. يعزز ذلك قول للأستاذ " عبد الرحمن الحاج صالح " مفاده: " غير أن هذه النظريات التي أطلق عليها اسم البنوية (. .) كانت قد تناست أو تجاهلت جانباً هاماً من الدراسة وهو الظواهر المتعلقة بالقدرة

التي منحت للإنسان على الكلام للدلالة على أي غرض كان، وبالتالي على كيفية إحداثه له وكيفية تحقيقه للعبارات(١٠٣) المختلفة اللامتناهية بالمتناهي من الوحدات" (١٠٤). فالجمل التي يكررها الإنسان في واقعه المعيش لا تمثل إلا نسبة ضئيلة جداً إذا ما قورنت بالجمل التي يؤلفها هذا الإنسان. وقبل عرض كيفية اكتساب الكفاية اللغوية" ينبغي أن نضع تمييزاً واضحاً يميز بين ملاءمة السلوك اللغوي الظروف (ظروف المتكلم)، وبين سيطرة المثيرات على السلوك اللغوي. فسيطرة المثيرات تعزى إلى الآلية المسيرة في حين ترتد الملاءمة في تنوعها الإنساني إلى خارج إطار التفسير الميكانيكي" (١٠٥) أي تميز بين عملية التشريط وعملية الإبداع. فالسلوكيون ينظرون إلى اللغة على أنها مجموعة عادات صوتية يكيفها حافز البيئة. فالمتكلم في رأيهم حين يشعر بشعور ما تتولد عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط تلك الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير(١٠٦). يقول جون ديوي "ومن الواضح أن اكتساب العادات يرجع إلى مرونة أصلية فطرية في طبائعنا وإلى قدرتنا على تنويع وتغيير رجوعنا واستجابتنا"(١٠٧) والحق" إن اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة، وعلى تفهم تعابير فكرية أيضا متجددة"(١٠٨). فثمة تكامل بين الممارسة والكفاية اللغوية. والإبداعية في اللغة تظهر في قدرة مستعملها على إنتاج وفهم عدد غبر منتاه من جمل اللغة وفقاً لتنظيم قواعد هي في غاية التعقيد. وبهذا التنظيم يتمكن مستعمل اللغة من إنتاج الكلام الجديد الملائم ظروف التكلم، وكذا تحليل هذا الكلام وتفسيره(١٠٩)، وإدراك صور تأتيه. فكل إنسان يتكلم لغة ما قادر على إنتاج جمل متجددة لم يسبق له سماعها من قبل. واستعماله لغة في مختلف المجالات التبليغية هو استعمال إبداعي في ظل مفاهيم اللسانيات التوليدية التحويلية. ولا يعني ذلك حصر الإبداع في الأعمال الخلاقة في مجال الإبداع الأدبي. "فأنا عند ما أتكلم عن الإبداعية لا أقوم بأحكام تقويمية. فالإبداعية تندرج في استعمال اللغة الاستعمال اليومي العادي في الفعل الإنساني"(١١٠). والمشتغل بتعليم اللغة لا يعتمد مبدأ التكرار لأن عملية التعلم لا تكون بمحاولة ترسيخ ما يلقن بالتكرار والمثير والاستجابة وبقية الإجراءات السلوكية، بل تكون منصبة على مساعدة المتعلم على اختيار فرضياته في جو ملائم يجعله يتمكن من بناء مختلف نظمه اللسانية.

وبالنسبة إلى واقع اللغة العربية يجب أن توضع برامج خاصة لمساعدة المتعلمين على تحويل القدرة أو تحويل الراموز(١١١). لذلك ينبغي لمدرس النحوأن يفرق بين نوعين من التحليل للبنى والتراكيب اللغوية. فثمة بنى وتراكيب بسيطة توليدية يكتفى فيها بالوصف الظاهر الملاحظ. وهذه البنى والتراكيب يمكن تعليمها عن طريق المحاكاة كما يرى البنويون، وثمة بنى وتراكيب تحويلية في حاجة إلى اللجوء إلى بنياتها العميقة انطلاقا من أن ثمة نوعين من التواصل: تواصل عادي، وتواصل راق. قال الزجاجي: " وليس كل العرب يعرفون اللغة كلها غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها " وأما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ والنادر فهم فيها شرج واحد"(١١٢).

فهناك لغة عامة تدل على المفاهيم العامة. وهناك لغة خاصة ليست لكل الناس (١١٣). يؤيد ذلك قول لابن خلدون مؤداه: "ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب. والبسيط هو الذي يختص بالضروريات والمركب هو الذي يكون للكماليات. والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولاً، ولأنه يختص بالضروري الذي تقوى الدواعي على نقله فيكون سابقاً في التعليم. ويكون تعليمه لذلك ناقصاً ولا يزال الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئاً فشيئاً على التدرج حتى تكمل. ولا يحصل ذلك دفعة، وإنما يحصل في أزمان وأجيال. إذ خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة واحدة لا سيما الأمور الصناعية فلا بد له إذن من زمان"(١١٤). فالمتعلم يتعلم البنى البسيطة التي لا إعلال فيها ولا إبدال، ويتعلم التراكيب الإسنادية البسيطة والجمل التوليدية التي تأتي أركانها على أصولها من حيث الإفراد والتعريف والتنكير والتقديم والتأخير، والتي يكون التواصل فيها بسيطاً. وبنياتها مغلقة لا تأويل فيها(الألفاظ على أقدار مدلولاتها).

والكفاية اللغوية تتطور وترتقي إلى كفاية تبليغية يضع فيها مستعمل اللغة كلامه بحسب قوانين النحو(الانتحاء) وأصوله. ويتصرف في التعريف والتنكير والتقديم والتأخير والحذف والتكرار والإضمار والإظهار. ذلك أن الأوضاع النحوية هي التي يتفاضل بها كلام على كلام، فليس من فضل ولا مزية إلا بحسب الموضع(١١٥).

وصاحب هذه الكفاية التبليغية ينبغي له أن لا يتوقف عند حدود الشكل المتمثل في الصحة النحوية(١١٦)، ولكن عليه أن يغوص إلى أعماق التركيب. وأساس ذلك أن وجوه النظم شتى تأتي على أنحاء مختلفة(١١٧). لأن للمعنى مستويين مستوى ظاهريا يفهم من ظاهر اللفظ(البنية السطحية)، ومستوى باطنيا يتم التوصل إليه من النظم ومن تفاعل الألفاظ وتنظيم العلائق بينها على النحو الذي خلقت فيه معاني غير معهودة مرجعه إلى التحويل الذي عرفته تلك الجملة أو الوحدة الإسنادية. أي يتم التوصل إليه من خلال البنية العميقة.

ولقد كان من مبادئ اعتراض التحويليين على البنوية أن في اللغة جملا أو وحدات إسنادية وظيفية يكون للواحدة منها غير معنى. وقد يكون سبب تعدد معنى جملة أو وحدة إسنادية ما(١١٨) أن أحد عناصرها له معان متعددة(١١٩). ولقد أخذ هذا الاتجاه أصوله التأسيسية من الفلسفة الديكارتية التي تقوم على القدرة الإبداعية للعقل الإنساني وما توفره من آلية قادرة على توليد عدد لا يحصى من البنى اللسانية في رحاب التماثل الموجود بالقوة بين الفكر واللغة(١٢٠).

وإن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام أو تركيب أو بنى مستقلة عن التراكيب الجاهزة، بل استعمال تراكيب جديدة مبتكرة وهذه التراكيب المبتكرة غير محددة في حين أن الجمل التي يستند إليها الممثلة بالنسبة إليه النماذج محددة ومنتهية، لأن هذا النظام من القواعد يعود عليه بالمقدرة على إنتاج جمل وفهمها دون أن يكون قد سمعها أو عرفها من قبل(١٢١).

والمنوال أو القالب عند "ابن خلدون" يقابل القاعدة التي ينطلق منها صاحب هذه الكفاية حين تحليله التراكيب الإسنادية. يقول "ابن خلدون": "ولنذكر هنا سلوك الأسلوب عند أهل هذه الصناعة وما يريدون بها في إطلاقهم. فاعلم أنها عبارة عن المنوال الذي تنسج فيه التراكيب، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى(...) وإنما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص. وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال، ثم ينتقي التراكيب الصحيحة باعتبار الإعراب والبيان

فيرصها فيها رصاً كما يفعله البناء في القالب أو النساج في المنوال حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية لمقصود الكلام ويقع على الصورة الصحيحة باعتبار ملكة اللسان العربي فيه"(١٢٢). فالمتمتع بالكفاية اللغوية ليس مقلداً جملاً سمعها أو حفظها، وإنما هو مبدع تراكيب لم يسمعها من قبل تبعاً للنماذج والقواعد التي يقيس عليها. وينبغي له أن لا يخرج عن سمتها حين بنائها أو تحليلها. ولعل الاحتكام إلى جوهر قضية الاكتساب اللغوي بالاهتداء إلى حقيقة الحدث اللساني التي هي ملكة تروض كما تروض اليد على النجارة أو الحدادة هو الذي قاد" ابن جني" وكل رواد أصول النحو في التراث العربي إلى التأكيد على أن اللغة هي مثالات مجردة تصاغ بالحدود والقوانين، وعنها يتولد بالقياس الكلام المنطوق والمنجز فعلاً. وبذلك يكون" تحصيل الكلام معادلة تصاعدية بين المنصوص(الأخذ)، والقياس عليه (الابتكار) ومعلوم أن اللفظ المنصوص هو معطى مسلط على الإنسان. وأما صياغة مثيله طبقاً لقوالبه فهو توليد ذاتي لأنه خلق وإبداع"(١٢٣). وإذن فذو الكفاية اللغوية يبني تراكيب لم يسمعها من قبل توجهه في ذلك المثل والقوالب وحدود إجرائية. إذ إن "النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية وهم لا يشعرون شعوراً واضحاً لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي لا يكون إلا إذا تأملوها وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيئاً إذ هو مجرد استبطان إحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل"(١٢٤)

أي أن صاحب هذه الكفاية مبدع يؤلف جملاً غير متناهية بالعدد المتناهي من القوالب والنماذج التي ينسج عليها. وأساس ذلك أن المتعلم لا يكتسب هذه المهارة التركيبية(١٢٥) بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكايته العمليات المحدثة لها(١٢٦). أي باكتساب الصور لا الألفاظ والتراكيب الإسنادية نفسها. وهذا ما قد لاحظه علماؤنا عن النحو(١٢٧). والكفاية اللغوية والتبليغية تحصل بالسماع والقياس والإبداع للمفردات والتراكيب، لأن المتعلم لا يسمع كل التراكيب والبنى" ومعاذ الله أن ندعي أن جميع اللغة تستدرك بالأدلة قياساً، لكن ما أمكن ذلك فيه قلنا به ونبهنا عليه ممن نحن له متبعون وعلى مثله وأوضاعه حاذون"(١٢٨)، ذلك أن المتعلم لا يسمع كل التراكيب والبنى، ثم إن " ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب. ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك بأسماء كل فاعل ولا مفعول،

وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره"(١٢٩). "وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يتكلم باللغة إلا إذا سمع صيغها الأولية في نشأته، فإن سماع تلك الصيغ ليس هو الذي يخلق المقدرة اللغوية في الإنسان، وإنما هو يقدح شرارتها فحسب. وهذا ما يفسر الطابع الخلاق في الظاهرة اللغوية وكذلك طابعها اللامحدود"(١٣٠).

والملكة أو الكفاية التبليغية تحصل بسماع اللغة الصحيحة وتكرارها. حيث إن اللغة الصحيحة تتكون لدى المتعلم بسماعه النماذج الفصيحة ومن المعايشة المستمرة للنطق بها في بيئته اللغوية. وقد كانت هذه هي حالة العربي الأولى الذي تعلم العربية على السليقة حين كان مناخه اللغوي صالحاً لتلقي هذه الملكة". فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيه يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستماعه يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"(١٣١). وهذه المقدرة التي يكتسبها المتعلم بمعايشته أهل اللغة وباستماعه إلى كلامهم في أغراضهم المختلفة ثم محاكاتهم في النطق والأداء وفي استعمال الكلمات وفي تركيب الجمل والوحدات الإسنادية، وفي اختيار ما يناسب المقام الذي يرومه هي ما يسمى بالسليقة اللغوية. فاللغة العربية إعراباً وبلاغة لم يكن العرب يستعينون على تحصيلها عن طريق معرفتهم قوانينها المخصوصة، بل كان الصبي ينشأ بين قومه يسمعهم يتخاطبون فيحدث لأساليبهم وتراكيبهم في نفسه أثر ثم يتكرر ذلك فيزيد هذا الأثر ويزيد التكرار فتحدث له الملكة التي تجعله ينطق بالصواب وإن لم يقصد أن ينطق به. يؤيد ذلك قول للسيوطي نصه" تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهما على مر الأوقات وتؤخذ تلقناً من ملقن وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقاة ذوي الصدق والأمانة"(١٣٢). فمعرفة اللغة العربية السليمة إنما كان كما قال ابن جني: "بالنسبة إلى الأعرابي الفصيح بالقوة لا بالصنعة(١٣٣) أي أنه يؤخذها بدون تعلم القواعد الخاصة بها. ذلك أن المجتمع إذا كان سليماً في لغته، فإن التعلم منه يكون تلقائياً(١٣٤). ولما لم يكن للمتعلم العربي الذي يريد أن يكون سليقياً مناخ صاف ومشرب عذب ينهل منه في عصرنا هذا- حيث إن البيئة الاجتماعية المحيطة بهذا المتعلم بعيدة عن الأداء السليم للغة العربية، فالمنهج

الفطري في تعلم اللغة الفصحى قد فسد على نحو يسجل فيه أن مستعمل اللغة إذا أخطأ لا يجد من حوله من يصوب خطأه- كان من الواجب أن يصطنع لمن يروم تعلم هذه اللغة مجتمع ومناخ يمكنه من اكتساب تلك الملكة اللسانية التواصلية. هذا المجتمع هو مجتمع النصوص. "وهذا المجتمع مصطنع لا محالة، لكنه سليم اللغة، وهو مجتمع النصوص الشعرية والنثرية وحفظها حتى تتنزل منزلة المحيط الاجتماعي"(١٣٥). ولعل هذا المناخ هو الذي يمكن أن يعوض تلاميذنا في الثانويات فقدهم وسيلة السماع الفطرية في تعلم اللغة. ويكمن في حفظ النصوص الجيدة نثراً وشعراً. سندنا في ذلك دعوة ابن خلدون التي جاء فيها" ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة(١٣٦) ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف (. . .) حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من عاش بينهم"(١٣٧). إذ إن من عوامل ترسيخ الملكة أو الكفاية التبليغية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجاً يقتدى به وينسج على منواله.

والقواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية(١٣٨) يرى ابن خلدون أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تدرس عن طريق النصوص الرفيعة. يستشف ذلك من قوله الذي استشهد فيه بكتاب سيبويه الذي جاء فيه "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بهذه الملكة وهو قليل، (. . .) فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراته فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"(١٣٩). وبعد عرض الصور والنماذج وفهمها تأتي مرحلة النسخ على منوالها، والبناء عليها حتى يصبح من يريد الحصول على هذه الكفاية التبليغية اللسانية بمثابة الذي حصل عليها في المجتمع الفصيح الناشئ عليها وكثرة الحفظ من الكلام الجاري على أساليب العرب مدعاة ارتسام صورة المنوال والصور المنسوجة عليها تلك التراكيب فينسج هو عليها ويكون ذلك بمنزلة من نشأ معهم. ومفهوم السمع عند ابن خلدون هو هذا المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه الاتصال بين أفراده. فإذا طرأ انحراف على عفوية هذا المجتمع وجب استعاضته بطريقة اصطناعية تحقق الغرض الذي كان يؤديه المجتمع الفطري. وهذا يكون فيما يتعلق بمجتمعنا العربي بحفظ البليغ من الأقوال ومخالطتها وممارستها والاحتكاك بها كما

لو كنا نعيش فيها حياة يومية متواصلة. وكل ذلك يكون قائماً على الحفظ، ولكن لا على الحفظ وحده، بل على الحفظ والفهم والاستعمال.

و يعد القرآن أكثر النصوص تحقيقاً للسليقة اللغوية. ولغته بالنسبة إلينا هي اللغة المنطوقة بالفعل وينبغي لنا احتذاؤها والنسج على منوالها فهي تمثل المناخ البديل(١٤٠) قال ابن خلدون "وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية عن ذلك(١٤١) إلا من القوانين النحوية مجردة من أشعار العرب وكلامهم فقل ما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة" (١٤٢). والمعلمون الأولون قد استطاعوا أن يقفوا تلاميذتهم على مقومات اللسان العربي وأسراره البيانية عن طريق حفظ النصوص الجديدة ومكنوا من أن يغرسوا فيهم ما يسمى السليقة اللغوية مما جعلهم يتمثلون قوالبها تمثلاً رائعاً على نحو أصحبوا فيه كأنهم عرب أقحاح على الرغم من أن كثيراً منهم لم يكونوا كذلك(١٤٣). ومن الخطأ تصور عملية التكلم وكأنها عملية حفظ أمثلة واستعمالها للتواصل والتعبير عن الذات كما تذهب إلى ذلك المدرسة السلوكية البنوية (١٤٤)" التي ركزت اهتمامها الكبير على الأساليب التعليمية الميكانيكية(١٤٥)، وأهملت أهم خصيصة حبا الله بها الإنسان وهي العقل. فهي أي البنوية تدرس المستوى السطحي(١٤٦) للكلام، ولا تخوض في المستويات العميقة له ولا تحاول تفسير آلية التكلم عند مستعمل اللغة(١٤٧). بينما نجد أن النحويين العرب والتحويليين يلتقون في أن ابن اللغة لا يمكن له أن يفيد عن لاوعيه الذي يصدر عنه في سليقته (١٤٨) لذلك نجد نسيان المحفوظ الذي يدعو إليه ابن خلدون بقوله " على الناشئ بعد الحفظ أن ينسى ما حفظ "(١٤٩).

ثانياً – التحويـل:

سبق أن أوضحنا أن التفاعل الصحيح مع مفهوم التحويل هو وحده الذي يؤدي إلى جعل الأحكام القائمة عليه صحيحة.

لما كانت الكفاية اللسانية والتبليغية هي المنشودة من تعلم النحو الذي يعني الانتحاء، وهذه الكفاية تشمل مستويين للانتحاء: انتحاء البنى والتراكيب الإسنادية التوليدية، وانتحاء البنى والتراكيب المحولة، هذه التراكيب التي تستعمل في التواصل الراقي، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون مستعمل اللغة على بصيرة بالتحويل الذي

يمس البنى والتراكيب الإسنادية في لغتنا العربية. فما مفهوم التحويل؟ في مبتدإ الأمر نلفت الانتباه إلى أن مفهوم التحويل الذي اكتسب شهرة واسعة بعد ظهور مدرسة "النحو التحويلي التوليدي" على يد تشومسكي يقترب من مفهومه في الدرس العربي القديم.

وإن النظرية النحوية التي أوجدته تعاملت بمفهومه هذا في تفسير كثير من الوحدات الإسنادية والجمل دون التصريح به. ولم تصرح به مصطلحاً إلا في تراكيب إسنادية محدودة(١٥٠). والتحويل "وسيلة للوصف والتحليل والتفسير"(١٥١). و" إن عمليات التحويل تقلب البنيات العميقة إلى بنيات ظاهرة دون أن تمس بالتحويل أي بالتأويل الدلالي (التفسير الدلالي) الذي يجرى في مستوى البنيات العميقة"(١٥٢) حيث " إن التركيب الباطني يعطي المعنى الأساسي للجملة(١٥٣)" أوالوحدة الإسنادية. وإن اللجوء إلى البنية العميقة في النحوالعربي إنما كان لتفسير الأبنية والتراكيب التي تعتريها بعض التحولات في سعة الكلام ونظمه، من مثل الحذف، والتقديم، والتأخير وغيرها (١٥٤) ونحاة العربية هم أول من لجأ إلى التقدير(١٥٥) ولم يكن تقديرهم بتأثر من المنطق الأرسطي(١٥٦). فالتحويل يحصل عندما يحاولون تفسير الكثير من الأبنية الملبسة التي لم تأت على بناء نظائرها(١٥٧) في الإعلال والإبدال(١٥٨). " والقول بالعامل والتقدير تعليل يتجاوز الوصف الظاهري لنظام اللغة"(١٥٩) والتحويل هو تحويل جملة أو وحدة إسنادية إلى أخرى(١٦٠). " ويقصد به في النحو التوليدي التغيرات التي يدخلها المتكلم والمستمع على النص، فينقل البنيات العميقة المولدة من أصل المعنى إلى بنيات ظاهرة على سطح الكلام"(١٦١). وقد اختلف النحويون في هذه التراكيب المقدرة من ناحية تحديدها، واختلفوا في طرق تحويلها إلى بنية السطح(١٦٢).

فهو عملية تغيير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تحويلي واحد أو أكثر، مثل التحويل من جملة إخبارية إلى جملة استفهامية. إنه وصف العلاقة بين البنية العميقة والبنية السطحية(١٦٣). وليس التأويل والتقدير اللذان رفضهما أصحاب الاتجاه الوصفي إلا ضبطاً للعلاقة التي بين التركيب الظاهر والبنية العميقة التي هي " الأصول التي تنتظم بنية التركيب(١٦٤) عند العرب"(١٦٥).

مفهوم التحويل في النحو العربي:

إذا كان التحويل في النحو التحويلي قائما على أساس أن لكل تركيب إسنادي (جملة أووحدة إسنادية وظيفية) بنيتين: إحداهما عميقة والأخرى سطحية، وكان لا بد من التحويل بقواعده المختلفة لكي يقوم بدور نقل البنية العميقة من عالم الفكرة المجردة إلى عالم التحقق الصوتي، فإن هذه الفكرة نفسها التي أدت إلى ضرورة التحويل قد وجدت بشكل آخر في النحوي العربي. ولكن النحويين العرب حين تناولهم فكرة المواءمة بين العمق المقدر والسطح الظاهر، وانتهوا إلى أن هناك نموذجاً أومعياراً أوأصلاً تجريدياً في الغالب يحاول الكلام الحي تنفيذه وإخراجه إلى حيز الوجود، وخلصوا إلى أن النموذج المجرد أساس للآخر فحاسبوا الكلام المنطوق بمقياس هذا النموذج المجرد، فإنهم رأوا أن ليس هنالك لكل تركيب إسنادي بنيتين إحداهما عميقة والأخرى سطحية، وإنما التركيب الإسنادي الذي يقتضي بنيتين هو التركيب المحول الذي يكون ظاهره ملبساً. فالجملة التوليدية أو الوحدة الإسنادية الوظيفية التوليدية (الواردة عناصرها على أصلها)(١٦٦) لا تحتاج إلى بنية عميقة. وكذلك الصيغة الصرفية التي لم يقع فيها تحويل من نحو الإعلال والإبدال لا تحتاج إلى بنية عميقة. وإذا كان مصطلح " البنية العميقة" غير مصرح به في معالجة النحاة العرب للتراكيب الإسنادية المحولة، فإن مفهومه كان حاضراً في معالجتهم تلك. وجاء التعبير عنه بطرائق مختلفة من نحو قولهم" أصله كذا"، أو" قياسه كذا"، أو هو" على تقدير كذا"، أو" تأويله كذا"، أو"على نية كذا". وهي كلها تعني أن هناك بنية عميقة وراء البنية السطحية المحولة(١٦٧).

وقد استعمل مفهوم البنية العميقة في التفريق بين معاني التراكيب الإسنادية في الصيغ العربية التي يكون ظاهرها ملبسا فكان مفهوم البنية العميقة هو المؤدي إلى إزالة هذا اللبس(١٦٨).

وما يذهب إليه النحويون في باب تمييز الجملة يعد مثالاً واضحاً على التحويل الذي ورد صراحة حيث يقول " الأشموني" في حد تمييز الجملة " فتمييز الجملة رفع إبهام ما تضمنته من نسبة عامل فعلاً كان أو ما جرى مجراه من مصدر أو وصف أو اسم فعل إلى معموله من فاعل أو مفعول نحو" طاب زيد نفساً "(واشتعل الرأس شيباً)(١٦٩).

فالتمييز محول عن الفاعل والأصل(١٧٠) "طابت نفس زيد"، واشتعل شيب الرأس" (١٧١). والجملة المحول عنها ليس من اللازم أن تكون افتراضية بحتة أوتجريدية خالصة لا يتكلم بها، بل قد يكون من الجمل التي يمكن استعمالها ولكن يعدل عنها لغرض من الأغراض المختلفة التي قد ترجع إلى الإلف وكثرة الاستعمال أوإلى الاستخفاف كما أشار سيبويه في قوله: "وذلك قولك امتلأت ماء وتفقأت شحماً(. . .) وإنما أصله امتلأت من الماء وتفقأت من الشحم. فحذف هذا استخفافاً"(١٧٢). والبنية العميقة قد تتعدد. فالجملة الفعلية "تفقأ زيد شحماً" يرى بعضهم أن بنيتها العميقة" تفقأ شحم زيد"، ويرى آخرون أن بنيتها العميقة " تفقأ زيد من الشحم". وهذا الاختلاف في تحديد الجملة المحولة عنها لا ترفضه النظرية اللسانية الحديثة، بل تراه مسوغاً مقبولاً ما دام المفسر يشرح كيف ائتلفت الجملة من تركيب البنية العميقة إلى البنية السطحية (١٧٣). ومعظم خلافات النحويين كانت حول تقدير البنية العميقة أوحول القواعد التحويلية التي تحكم تحول البنية العميقة المقدرة إلى البنية السطحية(١٧٤).

"ولم يكن النحويون مجانبين الصواب كما اتهمهم بذلك كثير من الباحثين الذين لا يقرونهم على فكرة الأصل والتفريع هذه استجابة لآراء المدرسة الوصفية التي ترى في ذلك بحثاً ميتافيزيقياً لا يعتمد على مبدأ علمي سليم. غير أن المنهج التحويلي رأى أن مسألة الأصلية والفرعية مسألة أساسية في فهم البنية العميقة وتحويلها إلى بنية سطحية(١٧٥). والتحويل هو إجراء الشيء على الشيء. وإجراء الشيء على الشيء هو عين التحويل بما أن المحول والمحول له متكافئان. وهو من وجهة نظر المنطق في الرياضيات الحديثة تكافؤ غير اندراجي، وهو هذا الذي يحصل عليه بالقياس.

والتحويل عند العرب تحويلان: تحويل يبحث به عن تكافؤ البنى (توافق البناء عند العرب) وهو الأهم، وتحويل تفسر به الشواذ(١٧٦) بواسطة ما يعرف بـ"نظرية الحمل" (١٧٧). وهو السلسلة من التحويلات التي يتوصل بها من الأصل الذي كان ينبغي أن تكون عليه هذه الشواذ إلى الصورة المستعملة للجملة أو الوحدة الإسنادية (١٧٨) أو الصيغة الصرفية في صيغتها النهائية(١٧٩). وهذه القواعد التحويلية قد تكون بالحذف أو الاستبدال، أو بالإضافة، أو إعادة الترتيب وغير ذلك. وقد تكون هذه القوانين اختيارية. وقد تكون إجبارية. وفي كل حالة ينبغي أن يجري تطبيق القوانين التحويلية

على تركيب من الممكن تحليله إلى عناصر سبق ظهورها في التركيب الباطني. أي لابد من وجود وصف تركيبي قابل للتحليل استناداً إلى عناصر التركيب الباطني. وهذا الشرط ضروري للسيطرة على القوانين التحويلية وحصر استعمالاتها(١٨٠). وهذه النظرية التحويلية تهدف إلى تحديد قواعد اللغة كلها، وإلى بناء نموذج لآليتها انطلاقاً من الفرضية التي تقر بمقدرة المتكلم المستمع على أن ينتج عدداً غير متناه من جمل لغته ويفهمها(١٨١). ذلك أن الأساس النظري الذي انطلقت منه هذه النظرية يقوم على مبدأ يقرر أن مهمة الوصف اللغوي هي أن تفسر لغة المتكلم المستمع الفعلية وسليقته أو قدرته اللغوية ومعرفته بهذه اللغة(١٨٢). واللافت للانتباه أن التحويل مثل ما يمس الجملة أو الوحدة الإسنادية يمس أيضا الصيغة الصرفية، إلا أن التحويل في البنية التركيبية يتبعه بالضرورة تحول في المعنى. أما التحويل في البنية الصرفية فقد يكون وظائفياً، وقد يكون لغرض التخفيف الذي تنشده اللغة العربية حين يسجل تنافر بين أحرف الكلمة(١٨٣). في نحو التحويل الذي نقف عليه في الإبدال والإعلال في مستوى الكلم (١٨٤). وهذا التحويل لا يغير عن المعنى لأنه مجرد تمثيل لما يترتب من التغير اللفظي إذا حمل ظاهر اللفظ على أصله الذي يقتضيه القياس (أي الباب الذي ينتمي إليه هذا اللفظ)، وهذا النوع من التحويل كان يسميه النحاة التصريف وقد بنوا على ذلك ما أسموه بمسائل التصريف(في مستوى الكلم) "وهو عبارة عن نظام ابستيوماتيكي لصناعة العمليات التحويلية المذكورة"(١٨٥).

ثنائية التحويل:

للتحويل نوعان: تحويل جذري، وتحويل محلي.

١ـ التحويل الجذري:

"وهو التحويل الذي ينقل المركب الاسمي(١٨٦) إلى رأس الجملة ثم يعلقه بالعقد الأساس. ولذا فإنه ينتمي إلى مجال التحويلات الجذرية "(١٨٧) وهي تلك التحويلات التي أطلق عليها الجرجاني مصطلح " التقديم لا على نية التأخير(١٨٨). يقول الجرجاني: "اعلم أن تقديم الشيء على وجهين تقديم يقال له إنه على نية التأخير(. . .) وتقديم لا على نية التأخير ولكن على أن تنقل الشيء من حكم إلى حكم وتجعل له

باباً غير بابه وإعراباً غير إعرابه(. . .) مثل ضربت زيداً، وزيد ضربته، لم يقدم زيداً على أن يكون مفعولاً منصوباً(. . .) ولكن على أن ترفعه بالابتداء"(١٨٩).

وهو الذي ينتقل فيه المسند إليه من مكان داخل الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية إلى مركز الصدارة متخلصاً من أثر الفعل الذي كان العامل الأساسي فيه من نحو: (والله لا يحب الفساد)(البقرة/٢٠٥). ذلك أن لفظ الجلالة "الله" في هذه الجملة لا يخضع وظيفياً للفعل "يحب"، وإنما العامل فيه هو الابتداء(١٩٠).

ومن خلال التحليل النحوي العربي للجملة الواردة في تلك الآية نلحظ أن الجملة الاسمية المركبة(١٩١) تختلف جذرياً عن الوحدة الإسنادية الفعلية المضارعية المنفية (١٩٢) الواردة في قوله تعالى: (قال لا أحب الآفلين)(الأنعام/٧٦). لأن التركيبين الإسنادين "والله لا يحب الفساد"، و"لا أحب الآفلين" يعبران عن مواقف كلامية مغايرة تماماً كما انتهى إلى ذلك سيبويه وأمثاله حين تحليلهم مثل هذين التركيبين الإسناديين (١٩٣).

يؤكد ذلك سيبويه بقوله: "فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت زيد ضربته فلزمته الهاء، وإنما تريد بقولك مبني عليه الفعل أنه في موضع (منطلق) إذا قلت (عبد الله منطلق)، فهو في موضع هذا الذي بني على الأول وارتفع به (. . .) ومثل ذلك قوله جل شأنه: (وأما ثمود فهديناهم)(فصلت/١٧). وإنما حسن أن يبنى الفعل على الاسم حيث كان معملاً في المضمر وانشغل به"(١٩٤).

وأساس ذلك أن من الشروط البنوية التي يجب توفرها في هذا النوع من التراكيب إجبارية الضمير العائد لأن الفعل لا بد له من اسم يشتغل به. "إذ لا تعرف اللغات فعلاً بدون شخص"(١٩٥) أي بدون فاعل. ذلك أن الضمير العائد على المبتدأ المتصل بالفعل إجباري. ولولا ذلك لم يحسن كما رأى ذلك سيبويه(١٩٦). وهذا الضمير يعمل على المحافظة على سلامة البناء، وذلك بربط الخبر بالمبتدأ(١٩٧). وهذا التحويل الجذري اعتمد عن طريق التفكيك. يقول "الفهري": التفكيك نوعان: باعتبار الجهة تفكيك إلى اليمين كما في الجملة "زيد ضربته"، وتفكيك إلى اليسار كما في الجملة "ضربته زيد" (١٩٨).

فالتفكيك إلى اليمين كان جذرياً، حيث تغير الاسم بالارتفاع وتحولت الجملة إلى جملة اسمية داخلة في إطار التحويل عن طريق التبئير. ولوأردنا أن نحلل الجملة الواردة في الآية السالفة الذكر لوجدنا أنها لا تختلف بنوياً عن جملة "اللّه غير محب الفساد" وهي:

١- اسم +حرف النفي + فعل المضارع + ضمير(هو) + مفعول به.

٢- اسم + اسم نفي + اسم مشبه بالفعل(وصف) مؤد وظيفة المضاف إليه + ضمير + مفعول به.

والاختلاف بينهما دلالي توفره زيادة الصيغة الزمنية بالنسبة إلى الفعل في الجملة الأولى(١٩٩). بينما يفتقر إلى ذلك الاسم المؤدي وظيفة الخبر في الجملة الثانية. يقول ابن يعيش: "زيد ضارب، وعمرومضروب، وخالد حسن، ومحمد خير منك. ففي كل واحد من هذه الصفات (٢٠٠) ضمير مرفوع بأنه فاعل(٢٠١) لابد منه لأن هذه الأخبار في معنى الفعل"(٢٠٢).

٢ـ التحويل المحلي:

وهو ما يعرف بالتقديم على نية التأخير أو الرتبة غير المحفوظة(٢٠٣)، مع مراعاة التغيرات الدلالية الحاصلة في كل مرة.

يقول الجرجاني: "اعلم أن تقديم الشيء على وجهين تقديم يقال له إنه على نية التأخير وذلك في كل شيء أقررته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه وفي جنسه الذي كان فيه كخبر المبتدأ إذا قدمته على المبتدأ والمفعول إذا قدمته على الفاعل" (٢٠٤). فالجملة الفعلية الواردة في قوله تعالى: (والموتفكة أهوى)(النجم/٥٣). هي جملة فعلية محولة تحويلا محليا بنيتها العميقة "أهوى الموتفكة" جرى عليها عنصر من عناصر التحويل وهو الترتيب بتقديم المفعول به " الموتفكة " على نية التأخير(٢٠٥) للعناية والاهتمام، أو الاختصاص(٢٠٦). وبعضهم قسم التحويل إلى سطحي وعميق.

فالتحويل السطحي وهو الأبسط والأهم وظيفياً والأكثر تداولاً في الكلام يتبدى في أربعة أقسام:

١ – التحويل بالترتيب.

٢- التحويل بالزيادة

٣- التحويل بالحذف

٤ التحويل بالاستبدال.

وبدون مراعاة صور التحويل الواقع في التراكيب الإسنادية (الجمل أو الوحدات الإسنادية) المحولة باهتمام وعناية بالعودة إلى البنية العميقة كذلك التراكيب الإسنادية (أي الأصل الحقيقي أو المفترض) يكون من العسير فهم تلك التراكيب الإسنادية الواردة على غير أصلها (أي المحولة) ويكون من الصعب تفسير عقدها بدقة وسلامة (٢٠٧).

أما التحويل العميق فهو ذاك الذي ينطبق على التراكيب التي وقع تحويل في وظائف كلماتها من الإسناد إلى التخصيص من نحو التحويل الجاري في تمييز النسبة(٢٠٨).

وقبل أن نعرض لصور التحويل في الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية يحسن بنا أن نقف عند مسألة ذات علاقة وثيقة بالتحويل تتمثل في الآتي ذكره:

١- أصول التعليل والتفسير:

اللافت للانتباه أن اللغة ليست في استعمالاتها المختلفة مرايا عاكسة للقاعدة النحوية تظهر انطباق كل حد نحوي على محدوده انطباقاً تاماً. إذ تحتاج بعض صور استعمال المحدود إلى تعليل يعيدها إلى حيز الحد النحوي لينطبق حكم الحد على المحدود، وتتوافق صور استعمال المحدود مع الحد. ولعل أبرز صور التوافق في النحو (توافق البناء عند العرب) التي يبحث فيها عن تكافؤ البنى(٢٠٩) الآتي ذكره:

٢- العوارض التركيبية:

وهي أن تقع الوحدة الإسنادية الوظيفية موقع الكلمة المفردة التي يظهر عليها أثر الحكم النحوي في الأصل وقوعاً استبدالياً يسمح بتحقق الصورتين: الفرع والأصل في الاستعمال اللغوي. فهذه الوحدة الإسنادية الوظيفية حين وقوعها موقع المفرد في بعض الاستعمال يحكم عليها بإعراب في موقعها بحسب إعراب المفرد الذي وقعت موقعه

فهـي لا تفيـد بنفـسها. ويفـسر النحويـون هـذا التنـاوب في الموقـع بـين الكلمـة المفـردة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي تنوب عنه بتقدير الوحدة الإسنادية الوظيفية في محل الاسـم المفـرد وحكمـه، وأسـاس ذلـك أن المفـرد هوالأصـل(٢١٠) فتكـون الوحـدة الإسنادية الوظيفيـة عارضـة. قـال الجرجـاني: "إن الجملـة(٢١١) لهـا إعـراب لنيابتهـا عـن المفـرد" (٢١٢). وهـذا التعليل فيـه لمح لفكـرة " الخانيـة". فمـا يقـع في خانـة واحـدة يأخـذ حكمـاً واحـداً وإن تعـددت صـور اسـتعماله(٢١٣). فالوحـدات الإسـنادية الوظيفيـة الـتي تنوب عن المفرد لا يمكـن أن تعد جمـلاً لعـدم إفادتهـا بنفسها فهـي مثل المفـرد لهـا صـور مختلفة تنطبق عليها فكرة الخانية. سواء أكانت هذه الوحدات الإسنادية مشتملة على موصول حرفي أم موصول اسمي أم مجردة منهما. وسـواء أكانـت اسميـة أم فعليـة. حيـث تفسر هـذه الوحـدات الإسـنادية التفسير نفسه الـذي يأخـذه المفـرد. قـال ابـن عـصفور: " يجـوز أن تنـوب أن واسمهـا وخبرهـا، وأنَّ الناصـبة للفعـل والفعـل المنـصوب بهـا منـاب المفعولين من بـاب ظننـت" والمفعـولين: الثـاني والثالـث مـن بـاب أعلمـت. " ولا يسد في غير ذلك إلا مسد اسم واحد"(٢١٤). ويعني ذلك إحلال هذه الوحدة الإسنادية الوظيفيـة محل المبتـدأ، أوالمفعـول بـه، أو الخـبر، أو النعـت، أو الحـال، أو المـستثنى أو المـضاف إليـه، والفاعل ونائبه.

٣- اللـوازم التركيبيــة:

وينبغـي لمـدرس النحـو أن يعـرف اللـوازم التركـيبيـة. وهـي أن يقـع اللفـظ في الجملـة (٢١٥) موقعاً لازماً ليس له حق الأصالة فلا يجوز استعمال الأصل مـن غير خـرم الجملـة لفظياً أومعنوياً لنيابته عنـه(٢١٦) مـن ذلـك أن بعـض الحـروف تنـوب عـن المعنـى الـوظيفي لها. فـ" إن وأخواتها تنوب عن الأفعال "أؤكـد"، و "أرجو" وعن الفعل "أتمنـى" و "أشـبه"، و "أستدرك" كـل حـرف ينـوب عـن الفعـل الـذي يناسـبه في المعنـى(٢١٧) والأداة " إلا" تنـوب عن الفعل"أستثني"(٢١٨). وتقدير المعنى اللازم وسيلة لتفسير الحكـم الإعرابي. ففائـدة تقـدير" إن" بمعنـى" أؤكـد" تفـسير نـصب اسمهـا. ولا يعـني ذلـك أن الفعـل المقـدر يـصح ظهـوره لأن ذلـك يـؤدي إلى تـصيير الجملـة الاسميـة فعليـة. ويمكـن عـد حمـل علامـات الإعراب الفرعية على علامات الإعراب الأصلية من صور التلازم التركيبية(٢١٩).

٤- حفظ أصل التركيب:

لكل عنصر من عناصر الجملة أو الوحدة الإسنادية حرية التقديم أو التأخير ما لم تتعارض هذه الرتبة مع أي أصل آخر من أصول التركيب فيها. فلا يجوز تقديم الفاعل على فعله، لأنه لو تقدم على الفعل لصار مبتدأ في اللفظ(٢٢٠) ذلك أن الأصل في تركيب الجملة الفعلية التوليدية أن يأتي المسند ثم المسند إليه. والأصل في تركيب الجملة الاسمية التوليدية أن يأتي المسند إليه ثم المسند الذي ينبغي أن يكون مفرداً نكرة. ولهذا إذا تقدم الفاعل على فعله دخل في أصل تركيب الجملة الاسمية التحويلية وبوجوب حفظ أصل التركيب يرجع اللبس. ومنع تقدم الخبر الوارد وحدة إسنادية فعلية على المبتدأ واجب لئلا يدخل الخبر المقدم في أصل تركيب الجملة الفعلية. ولعل سبب وجود حفظ أصل التركيب في ألفاظ الصدارة هو المعنى. لأن من وظائف ألفاظ الصدارة نقل معنى الجملة من معنى إلى أخر كنقل" ليت" الجملة الاسمية إلى التمني ونقل أدوات الاستفهام الجملة من الخبر إلى الاستخبار. و"لا يتقدم المستفهم عنه أداة الاستفهام لأن لها مرتبة التصدر"(٢٢١).

٥- أصل أمن اللبس:

ويقوم على مقصد مهم من مقاصد اللغة وهو الإفادة. فتحقيق "أمن اللبس أهم ما تحرص عليه اللغة"(٢٢٢). لأن اللغة الملبسة لا تصلح أن تكن وسيلة للتفاهم والتخاطب (٢٢٣) فاللبس بأي صورة من صوره محذور(٢٢٤) لأنه يتنافى مع مقاصد اللغة في التعبير عما يختزنه الإنسان من أفكار تعبر عن حاجاته المختلفة. سواء أكان هذا الإنسان مرسلاً أم مرسلاً إليه. ولأمن اللبس في النحوحرية في إدارة وجوه الكلام تقديماً وتأخيراً، وحذفاً، وزيادة(٢٢٥). ويدور في أمن اللبس تلك عدة صور تطبيقية في الدرس النحوي تجعل منه أصلاً من أصول التعليل في إطار النحو. لأن أمن اللبس مطلب أساس من مطالب الموقف الكلامي الحي عند مستعملي اللغة. وأهم هذه الصور التطبيقية المسوغات. وهي علل تجيز كسر قاعدة الباب العامة من نحو التقديم والتأخير والتعريف والتنكير والذكر والحذف في الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية المحولة (٢٢٦). ولقد ربط "العكبري" مسوغات حذف المبتدأ والخبر جوازاً بأصل "أمن اللبس" فقال "وإنما يسوغ حذف هذا المبتدأ أوالخبر في موضع يعلم أنه مراد من غير لبس"

(٢٢٧). ذلك أن من مسوغات أمن اللبس دلالة الحال. ولقد أدرك نحاة العربية حين وصفهم قواعدها أن اللغة نشاط اجتماعي(٢٢٨) يشمل العلاقة الاجتماعية بين المرسل والمرسل إليه، وكيفية التعامل الاجتماعي الكلامي ونوعيته في التواصل (٢٢٩)، لما أدركوا ذلك كله انتهوا إلى أن القرائن الحالية قد تغني في الجملة أوالوحدة الإسنادية عن اللفظ (٢٣٠). "فإذا كان المعنى مستدلاً عليه من قوة الكلام فلا يحتاج إلى الجملة (٢٣١) الدالة عليه(٢٣٢). وأساس ذلك أن دلالة الحال علة اجتماعية واضحة في أعمال النحويين، تتجلى بوضوح في كتاب سيبويه والمصنفات النحوية(٢٣٣) التي اتخذت من حال الكلام منطلقاً من منطلقات التقعيد والتفسير. فحذف الخبربعد "لولا" الشرطية الامتناعية مسوغه دلالة الحال عليه(٢٣٤). أي أن الخبر مدلول عليه من الكلام. حيث إن "العلم بالمحذوف علة لأصل الحذف" (٢٣٥).

والتعليل يعد جزءاً من التفسير. فالنظرية اللسانية عند الفاسي الفهري" بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة متسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير"(٢٣٦). والتفسير يتجاوز الوصف والتقرير فهو مفهوم شامل يفسر النظام اللغوي من حيث المفاهيم النحوية كالحالة الإعرابية والتطابق والتقدير والحذف والزمن(٢٣٧). والتعليل شكل من أشكال الكفاية اللغوية(٢٣٨) هدفه" التعرف على أسرار الحكمة التي تضفي نوعاً من التنظيم المتناغم على لغة العرب"(٢٣٩). والذي ضاعف من اهتمام النحاة بالبحث عن علل العربية نزول القرآن بها على نحومعجز في النظم(٢٤٠) على مختلف مستوياته.

والحديث عن التعليل والتفسير يقودنا إلى الحديث عن المعيارية لأن المعيارية وسيلة ناجحة في تعلم النحو. ذلك أنه لما كان مستعمل اللغة لا يستطيع سماع اللغة الكاملة كان بحاجة مسيسة إلى معيار يجعل ما يقوله بمنزلة ما يسمعه(٢٤١).

وطرد المعيار يقتضي في بعض المواضع العودة إلى البنية العميقة، لأن المعيار ثابت ليس له إلا صورة واحدة غالباً. فالوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما من نحو الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، أو الخبر، أو النعت، أو الحال، أو المضاف إليه، أو المفعول به، أو الفاعل بنياتها العميقة إما مصدر صريح، وإما مشتق (وصف) لأن الأصل

فيها هو المفرد. ولا تتحقق صورة المفرد إذا جاء وحدة إسنادية إلا باللجوء إلى بنيته العميقة فيكون طرد المعيار في العودة إلى البنية العميقة لهذه الوحدة الإسنادية المؤدية تلك الوظيفة.

ثم إن النحو العربي قد قام على ركيزتين أساسيتين هما الوصف والتفسير(٢٤٢). فالوصف تمثل في تجريد قواعد تم التوصل إليها من خلال استقراء نصوص الاحتجاج المقبولة أما التفسير فهو اجتهاد من النحوي يرمي إلى تعليل القاعدة المستخلصة من الوصف وتفسيرها. وهذا التعليل اجتهاد من النحاة قال فيه سيبويه: " وليس شيء مما يضطرون (٢٤٣) إليه إلا وهم يحاولون به وجهاً"(٢٤٤). ونحاة العربية كانوا يهدفون إلى الارتقاء بالنحو العربي من مستوى (الوصف) الممثل في الملاحظات إلى مستوى التفسير والتعليل. إيماناً منهم أن " وظيفة العالم تفسير الظاهرة لا الوقوف عند وصفها "(٢٤٥) إذ إن أعلى مستويات البحث العلمي هي تفسير الظاهرة بضروب التعليل المختلفة - ثم إن التعليل والتفسير مرتبطان بالتعليم لذلك فإن على مدرس النحوأن يدرك ما للتعليل من أهمية في عملية التعلم. حيث إن التعلم الفاعل للنحو يتكئ على معيارين اثنين كما سبق أن ذكرنا(٢٤٦).

واللافت للانتباه أن ثمة نوعين من التعليل، تعليل في إطار النحو يستخدم القياس وسيلة لتسويغ الحكم النحوي وتأمينه. وهذا التعليل يعد جسرا يربط بين الأصل النظري وصورته العملية المستعملة في اللغة (٢٤٧) كأن يأتي المبتدأ في الجملة الاسمية التحويلية وحدة إسنادية مضارعية (٢٤٨).

وتعليل في إطار نظرية النحومبني على تصور النظرية النحوية التي قبل أن تعلل ما هوكائن من الاستعمالات اللغوية تعلل ما كان يجب أن يكون، لأنها بناء نظري لنحوالعربية.

وإذا كان النحويون قد قسموا العلل إلى تعليمية وقياسية وجدلية، فإن العلل التعليمية والقياسية هي التي تفيد المتعلمين في الأحكام الإجرائية حين تعلم النحو بالمفهوم المشار إليه آنفاً(٢٤٩).

أنواع التحويـل:

١ـ التحويـل بالاستبـدال:

إذا كان من أصول البنوية" التوزيع"، وهو منهج في التحليل اللغوي اتخذته مدرسة "بلومفيلد" يقوم بتوزيع وحدات لغوية بطريقة استبدال وحدة لغوية بأخرى لها السمات التوزيعية نفسها(٢٥٠)، وإذا كان التحويليون يعتمدون مثل البنويين على مقياس التكافؤ، وهو صلاحية قيام الشيء مقام الشيء (الاستبدال في الاصطلاح اللساني الحديث)، فإن النحاة العرب يبحثون عن مكانة المحول ودوره الذي يؤديه في الجملة أو الوحدة الإسنادية التي ينحصر فيها. والاستبدال هو إمكانية إقامة وحدة لغوية أو وحدة إسنادية مقام وحدة لغوية أو وحدة إسنادية أخرى لأن" الشيء المقام مقام الشيء بما أنه وحدة دالة فهما(٢٥١) من قبيل واحد تماماً "(٢٥٢).

"والاستبدال باب من أبواب التكافؤ من حيث جمعه كل العناصر التي يمكن أن يستبدل بعضها ببعض في سياق معين. والعلائق الاستدلالية هي علائق قياسية (٢٥٣) فما يقع في خانة واحدة يأخذ حكما واحدا وإن تعددت صوره (٢٥٤)، يقول ابن فارس "من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ " (٢٥٥). واللافت للانتباه في هذه المسألة هو أن البينة السطحية والبنية العميقة متكافئتان في اللفظ ولكنهما مفترقتان في المعنى. والتحويل بالاستبدال يشمل كل الوحدات الإسنادية الوظيفية المؤدية وظائف المبتدأ والخبر والفاعل ونائب الفاعل والمفعول به والنعت والحال والمضاف إليه والمستثنى. فهي كلها استبدلت بمفرد يرتد إلى مصدر أو مشتق. وقبل أن نقف على صور التحويل بالاستبدال وددنا لو نقف على نموذجين من التراكيب الإسنادية المحولة بهذا النوع وهما:

١ـ الوحدة الإسنادية المحولة عن المصدر(أي التي أصلها مصدر):

إذا كان التحويل هو إجراء الشيء على الشيء. وإذا كان بعضهم يرى أن التأويل معناه إرجاع الشيء إلى أصله، فهل يمكن أن نقول إن الوحدة الإسنادية الوظيفية المؤلفة من الحرف المصدري وعناصر الإسناد (المصدر المؤول) سميت كذلك لأنها ترجع في أصلها إلى المصدر الصريح ؟. والحق إن مثل هذه الوحدة الإسنادية (المصدر المؤول)

وضعت للدلالة على معنى نحوي يفترق عما يدل عليه المصدر الصريح. فقوله تعالى: (وأن تصوموا خير لكم)(البقرة/١٨٤). يلاحظ أن الوحدة الإسنادية المضارعية "وأن تصوموا" تفترق في الدلالة عن المصدر المؤولة به " صومكم". والعجيب أن بعض الباحثين يذهب إلى أن المصدر المؤول يعود إلى المصدر الصريح عوداً تاماً، فيعزب عن شرح معنى التأويل المراد في المصدر المؤول فيقول " أظن أنه من نافلة القول أن أشرح معنى المؤول، فإن الاسم نفسه يشعر بأنه قد تأول إلى مفرد فيقع موقعه الإعرابي "(٢٥٦).

إن مفهوم الدكتور "محمد عيد " للمصدر المؤول غير دقيق لأن فيه تركيزاً عن الجانب الموقعي ممثلاً في استبدال هذا المصدر المؤول بالمفرد، ولأنه تصور لفهم جوانب التركيب الإسنادي المكون من الحرف المصدري ومدخوله (٢٥٧) قائم على مجرد اتضاح تأويل ذلك التركيب بمفرد. ولو أننا وقفنا نفهم المصدر المؤول عند هذه النقطة لكان من اللازم أن يكون بينه وبين المصدر الصريح تطابق تام، وهو ما لا نستطيع التسليم به.

والمصدر المؤول – فيما نعلم – لم يجد من النحاة من الاهتمام به أكثر من كونه موصولاً حرفياً يدرس غالباً في باب الموصول، كما هي الحال في "كافية ابن الحاجب" التي جاء فيها ما نصه" وحد الموصول الحرفي ما أول مع ما يليه من الجمل (٢٥٨) بمصدر(٢٥٩) كما يجيء في حروف المصدر ولا يحتاج إلى عائد "(٢٦٠).

وكما هو واضح فإن هذا التعريف قد اكتفى بوضع قيود تحدد ما يتميز به الموصول الحرفي عن الموصول الاسمي من علامات، من نحو عدم احتياجه إلى عائد.

فهولا يصلح أن يكون حداً يعرف المصدر المؤول بالشكل الذي يطمأن إليه. ولقد كان تعريف المصدر المؤول لا يزال في حاجة إلى تعريف دقيق ولو على سبيل الشكل الإجرائي في أول الأمر كما هي الحال في تعريف المصدر الصريح بأنه " اسم الحدث الجاري على الفعل (٢٦١)".

إن المصدر المؤول (الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة نحوية ما بالاستبدال) هوذلك التركيب الإسنادي المؤلف من أحد الأحرف المصدرية ومدخولاتها من الأفعال والأسماء. و"إن المراد بالاسم الأول بالصريح المصدر المنسبك من الفعل والحرف المصدري سواء

أكـان الحـرف الـسابك هـو "مـا" المـصدرية(. . .) أم كـان الحـرف المـصدري هـو "أن" (٢٦٢)(. . .) أم كـان الحـرف المصدري هـو همـزة التسوية بعـد لفـظ "سـواء" (٢٦٣) أو الحرف "لو". ويرى سيبويه أن الوحدة الإسنادية الفعلية التي قوامها الحرف المصدري "أن" والفعل ومرفوعه لا يختلف سلوكها النحوي عن الوحدة الإسنادية الاسمية التي قوامها الحرف المصدري "أن" ومعموليها من حيث إنهما بمنزلة اسم واحد تستبدلان به لتؤديا وظيفة ما في الجملة المركبة أوالوحدة الإسنادية المركبة، حيث يقول باب ما تكون فيه " أَنَّ " و" أَنْ " مع صلتها بمنزلة غيرها من الأسماء، وذلك قولك: ما أتاني إلا أنهم قالوا كذا وكذا (. . .) كأنه قال ما أتاني إلا قولهم كذا وكذا. ومثل قولهم ما منعني إلا أن يغضب علي فلان"(٢٦٤). وقد لاحظت " موزل" أن سيبويه يصنف أضرباً من الكلم تصنيفاً واحداً وفقاً لخطة في الاستبدال. وتقرر أن تقسيماته لأقسام الكلام من حيث انتسابها إلى باب الاسم مشابهة لطريقة التصنيف عند أتباع منهج التحليل إلى المؤلفات المباشرة (٢٦٥). فهويصنف المصدر المؤول " أن يفعل" أو" أنه يفعل أوأنه فعل " أسماء من جهة أنه يمكن أن يستبدل بها اسم مفرد(٢٦٦).

وقد أشار ابن يعيش إلى أن التوكيد المصدري بـ " أن" "تقلب معنى الجملة (٢٦٧) إلى الإفراد وتصير في مذهب المصدر المؤكد"(٢٦٨) لأنها تفتقر في انعقادها جملة (٢٦٩) إلى شيء يكون معها، ويضم إليها. وما بعدها من منصوبها(٢٧٠) ومرفوعها بمنزلة الاسم الموصول. فلا يكون كلاماً مع الصلة إلا بشيء آخر من خبر أونحوه (٢٧١) وتأسيساً على ذلك، فإن المصدر المؤول يخرج من دائرة الجملة. فهويعد وحدة إسنادية تشكل عنصراً من عناصر الجملة التحويلية أوالوحدة الإسنادية التحويلية المركبة (٢٧٢) وهويعامل معامة الاسم ما دام يصلح أن يكون مسنداً أومسنداً إليه وسوى ذلك من الوظائف التي يؤديها. ويترتب على هذه النتيجة أن نخالف من يسير على الطريقة الغربية في توزيع أقسام الجملة إلى فرعية وأصلية على نحوما فعله صاحب كتاب " مدخل إلى دراسة الجملة العربية " حين قوله " من الجمل الفرعية التي تحل محل المفرد من الجمل الأصلية وترتبط بها برابط جملة المصدر المؤول"(٢٧٣). وإخراج المصدر المؤول من دائرة الجملة راجع إلى ما يتميز به عنها من فروق في الشكل (٢٧٤) والدلالة(٢٧٥). وعلى الرغم من " أن الناس قد أكثروا في حد الاسم"(٢٧٦) حدوداً تنظر

إلى الشكل أحياناً، وإلى الدلالة أحياناً أخرى فإنه يندر وجود تعريف يجمع الشكل بالدلالة على نحومافعله صاحب كتاب" النحوالوافي" حين قال " فالمصدر الصريح الأصلي أي غير المؤول وغير الميمي والصناعي هوالاسم الذي يدل في الغالب على الحدث المجرد (. . .) فأما من ناحية دلالته المعنوية فإنه يدل في الغالب على مجرد الحدث. أي يدل على أمر معنوي محض، لا صلة له بزمان أومكان، ولا بعلمية ولا بتذكير أوتأنيث، ولا بإفراد أوجمع أوغيره إلا إذا كان دالاً على مرة أوهيئة. وأما من ناحية تكوينه اللفظي فلا بد أن يكون جامداً مشتملاً على جميع حروف فعله الماضي أو أكثر منها. ولا يمكن أن ينقص عنه في الحروف "(٢٧٧).

وإذا كان الدكتور " عبد الرحمن أيوب " قد ساوى بين المصدر مؤوله وصريحه حين رأى أنه يصح أن يقع كل منهما مبتدأ أوخبراً(٢٧٨/)، فإن هذا المصدر يمكن" أن يطلق عليه المركب الاسمي(٢٧٩). وهومجموعة وظائف نحوية ترتبط بعضها ببعض تتمم معنى واحداً يصلح أن يشغل وظيفة نحوية واحدة أوعنصراً واحداً من عناصر الجملة، بحيث إذا أفردت هذه المجموعة وحدها لا تكون جملة مستقلة "(٢٨٠). فهوعلى الرغم من الوظائف النحوية التي يمكن أن يؤديها، شأنه شأن المصدر الصريح، فهو ينهض بعبء دلالة تختلف عن تلك الدلالة التي نجدها في ذلك المصدر الصريح. يؤيد ذلك قول للسهيلي مؤداه: " فإن قيل: فهلا اكتفي بالمصدر واستغني به عن "أن" لأنه أخصر ؟ فالجواب أن في دخول "أن" ثلاث فوائد: إحداها أن الحدث قد يكون فيما مضى، وفيما هوآت. وليس في صيغته ما يدل على المضي أوالاستقبال. فجاءوا بلفظ الفعل المشتق منه مع " أن" ليجتمع لها الاخبار عن الحدث مع الدلالة على الزمان. الثانية أن " أن" تدل على إمكان الفعل دون الوجوب أوالاستحالة. الثالثة: أنها تدل على مجرد معنى الحدث دون احتمال معنى زائد عليه"(٢٨١).

٢- الوحدة الإسنادية المحولة عن المشتق(أي التي أصلها مشتق):

والتحويل بالاستبدال يوجب علينا الوقوف عند الوحدة الإسنادية الوظيفية(٢٨٢) التي قوامها الموصول الاسمي وصلته. قال ابن يعيش: "إن الذي" وأخواته مما فيه لام إنما دخل توصلاً إلى وصف المعارف بالجمل (٢٨٣). وذلك أن الجمل نكرات، أرادوا أن

يكون في المعارف مثل ذلك فلم يسغ أن تقول مررت بزيد أبوه كريم وأنت تريد النعت لزيد لأنه ثبت أن الجمل نكرات، والنكرة لا تكون وصفاً لمعرفة ولم يمكن إدخال "أل" التعريف على الجملة لأن هذه اللام من خواص الأسماء والجملة لا تختص بالأسماء بل تكون اسمية وفعلية فجاءوا حينئذ بالذي متوصلة بها إلى وصف المعارف بالجمل فجعلوا الجمة التي كانت صفة للنكرة صفة للذي وهوالصفة في تمام اللفظ والغرض الجملة (٢٨٤) وذكر الزمخشري أن "الذي" وضع وصلة إلى وصف المعارف بالجمل (٢٨٥). أي بالوحدات الإسنادية. ففي قوله تعالى: (واتقوا الله الذي تساءلون به الأرحام) (النساء /١). يطمأن إلى إن التركيب الإسنادي "تساءلون" الذي ذهب "ابن يعيش" إلى أنه جملة جاءت لوصف "الذي"، وهو الصفة في تمام اللفظ والغرض الجملة يطمأن إلى أن لفظة "الذي" جاءت لتقوم بمهمة تعريف الوحدة الإسنادية " تتساءلون " لتصبح هي، أي "الذي" وصلتها "تتساءلون". وحدة إسنادية مضارعية وظيفتها وصف اللفظة المعرفة "الله". وهذا النوع من الوحدة الإسنادية تتكون من جزئين: اسم الموصول المبهم، وصلته التي تزيل إبهامه وتكون ببنيتها العميقة " مشتقاً " اسم فاعل، أواسم مفعول(٢٨٦). " لأنه إذا كان مجموع الموصول والصلة جزءاً من المركب يكون الموصول أيضاً جزءاً ولكن لا جزءاً تاماً أولياً إلا بصلة "(٢٨٧) ويقصد بالمركب الجملة المركبة التي تكون الوحدة الإسنادية الوظيفية المؤلفة من الموصول وصتلة مؤدية وظيفة نحوية ما فيها، كأن تكون واقعة فاعلاً، أو نائب فاعل، أو مبتدأ، أو خبراً، أو نعتاً، أو مضافاً إليه. لأن كلاً من الصلة والاسم الموصول بعض من كلمة. فلا يمكن أن يكون الإعراب لصدرها دون عجزها الذي رأوا أنه لا محل له من الإعراب (٢٨٨). وأساس ذلك أن "معنى الموصول أن لا يتم بنفسه ويفتقر إلى كلام بعده. ولهذا المعنى من احتياجه إلى جملة (٢٨٩) بعده توضحه(. . .) صار كبعض الكلمة. وبعض الكلمة لا يستحق الإعراب، لأنه أشبه الحرف من حيث إنه لا يفيد بنفسه(. . .) فصار كالحرف الذي لا يدل على معنى في نفسه، إنما معناه في غيره. ولذلك يقول بعضهم إن الموصول وحده لا موضع له من الإعراب" وإنما يكون له موضع من الإعراب إذا تم بصلة" (٢٩٠). فالموصول الاسمي مع صلته بمثابة شطري اسم(٢٩١) فهما كاسم واحد. قال الجرجاني "إنك لا تصل الذي إلا بجملة(٢٩٢) من الكلام قد سبق من السامع علم بها" (٢٩٣) لأن

الصلة هي مبعث الفائدة. فالموصول الاسمي إن هو إلا رابط شأنه شأن الموصول الحرفي (٢٩٤). وإذا كان ابن هشام بقوله " وبلغني عن بعضهم أنه كان يلقن أصحابه أن يقولوا: الموصول وصلته في موضع كذا محتجاً أنه كالكلمة الواحدة "(٢٩٥) يعارض أن تكون الوظيفة النحوية لاسم الموصول مع صلته فإن بحثنا هذا سيتعامل مع طرفي هذه المعادلة على أنهما يشكلان وحدة إسنادية وظيفية(٢٩٦) تنهض بوظائف متنوعة. ومن صور التحويل بالاستبدال ما وقع في الوحدتين الإسناديتين الواردتين في الآية الكريمة: (فالذين كفروا قطعت لهم ثياب من نار)(الحج/١٩). إذ إن الجملة الاسمية المركبة في هذه الآية محولة بالاستبدال. حيث إن المبتدأ فيها "فالذين كفروا" محول لوروده وحدة إسنادية ماضوية، بنيتها العميقة "الكافرون"، والخبر هوالآخر محول لوروده وحدة إسنادية ماضوية " قطعت لهم ثياب " بنيتها العميقة " مقطعة لهم ثياب. ذلك" أن الجملة(٢٩٧) لها إعراب لنيابتها عن المفرد"(٢٩٨) وسيأتي تفصيل هذا النوع من التحويل حين عرض صور الوحدات الإسنادية الوظيفية المؤدية وظيفة المبتدإ، والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل، ونائب الفاعل والنعت، والحال، والمضاف إليه، والمستثنى. ومن خلال عرضنا لصور التحويل في الجملة العربية وكذا في وحداتها الإسنادية الوظيفية المحولة ستتجلي لنا أهمية معرفة التحويل ودوره في الفهم السليم لمثل هذه التراكيب الإسنادية.

والتحويل بالاستبدال يمس الكلمات والصيغ الصرفية. لذلك ينبغي لمستعمل اللغة العربية أن يكون على علم بالفرق الذي بين نوعين من الزمن في اللغة العربية.

١– الزمن الصرفي:

وهوالزمن الذي تدل عليه الصيغ الفعلية في حالتها الإفرادية خارج السياق، أوفي الجملة أوالوحدة الإسنادية الوظيفية التوليدية.

٢ – الزمن النحوي:

وهو الزمن الذي يدل عليه السياق من خلال الصيغ مفردة ومركبة مع ما يصحبها من ضمائم وقرائن لفظية وحالية (٢٩٩). ويكون ذلك في الجملة أوالوحدة الإسنادية الوظيفية التحويلية. وهذا الزمن النحوي قد يعبر عنه بصيغ غير فعلية تشرب معنى الزمن

داخل السياق كالمصادر والصفات(٣٠٠). وينبغي لنا ان نفهم وندرك تسمية النحاة الأفذاذ الفعل الماضي والمضارع والأمر بتلك المسميات إنما كان بالنظر إلى موقعها في الجملة أو الوحدة الإسنادية التوليدية. أما في الجملة أو الوحدة الإسنادية التحويلية فلقد أدركوا أن لهذه الأفعال دلالات أخرى في ضوء قرائن السياق وملابساته، وخلصوا إلى أن الفعل الماضي يدل على المستقبل مع أغلب أدوات الشرط (٣٠١) كما هو الشأن في الجملة الشرطية الواردة في قوله تعالى (إن أحسنتم(٣٠٢) أحسنتم لأنفسكم)(الإسراء /٧)، وانتهوا إلى أن اسم الفاعل يدل على المضي إذا كان مضافاً " لأن معنى الحديث في قولك هذا ضارب زيد، هذا ضرب زيداً "(٣٠٣) ويدل على الاستقبال إذا كان عاملاً عمل فعله(٣٠٤). "وتقول هذا ضارب عبد الله الساعة فمعناه (. . .) هذا يضرب عبد الله الساعة"(٣٠٥).

ومن مظاهر هذا الصنف من التحويل على مستوى الإفراد(٣٠٦) إقامة اسم الفاعل مكان المصدر في نحو قوله تعالى: (ليس لوقعتها كاذبة)(الواقعة/٢)، أو إقامة المفعول به مكان المصدر في مثل قوله تعالى: (بأيكم المفتون)(القلم/٦)، أو إقامة المفعول بدل اسم الفاعل في مثل الآية الكريمة: (حجاباً مستوراً)(الإسراء/٤٥)، أو إقامة المصدر مكان فعل الأمر في نحو قوله تعالى: (وبالوالدين إحسانا)(الإسراء /٢٣).

٢ـ التحويــل بالزيــادة:

كل كلمة في الجملة أو الوحدة الإسنادية ترتبط بالبؤرة فيها(٣٠٧) والتي هي الفعل مع مرفوعه، والمبتدأ مع خبره بسبب وعلاقة معينة(٣٠٨). وبذا يتحقق النظم في التراكيب الإسنادية(٣٠٩). يقول الجرجاني: "لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك"(٣١٠). "ولا يتحقق هذا من غير أن تعمد إلى اسم فتجعله فاعلاً لفعل أومفعولاً، أوتعمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبراً عن الآخر، أوتتبع الاسم اسماً آخر على أن يكون الثاني صفة أوحالاً أو تمييزاً، أو أن تتوخى في كلام هو لإثبات معنى يصير نفياً أواستفهاماً أوتمنياً فتدخل عليه الحروف الموضوعة لذلك(٣١١). والتحويل بالزيادة لوجود العوارض التركيبية يعد وسيلة تؤدي إلى توافق(٣١٢) أحكام النحومع وجود الاستعمالات اللغوية الصحيحة (٣١٣).

والزيادة التي تعد عنصراً من عناصر التحويل هي تلك الزيادة التي يضاف فيها إلى الجملة أوالوحدة الإسنادية التوليدية كلمات قد تكون فضلات أوقيوداً(٣١٤)، وقد تكون عوامل متمثلة في النواسخ لتحقيق زيادة في المعنى. وأساس ذلك أن كل زيادة في المبنى تتبعها زيادة في المعنى(٣١٥)، قال السيوطي: " وأما تقييد الفعل بقيد من مفعول مطلق أوبه، أوله، أوفيه، أومعه، أوحال، أوتمييز، أواستثناء، وذلك لزيادة الفائدة(٣١٦). فكل زيادة تدخل على الجملة التوليدية الفعلية أوالاسمية تحول معناها إلى معنى جديد غير الذي كان. قال الجرجاني: " وكلما زدت شيئاً وحدت المعنى قد صار غير الذي كان"(٣١٧).

فالتحويل إن هوإلا حمل الشيء على الشيء وإجراؤه عليه بغية اكتشاف الجامع الذي يجمع المحمول والمحمول له. والذي ينطلق فيه من البنية التوليدية للجملة أوالوحدة الإسنادية المكونة من عنصرين فتحمل عليها أخرى تكون فيها زوائد لإظهار كيفية تحول هذه النواة بتلك الزوائد". " وهي في الحقيقة مقارنة بنوية أساسها ما يسمى في الرياضيات الحديثة بالتطبيق، وهي هنا تطبيق مجموعة على مجموعات أخرى طرداً وعكساً"(٣١٨). ويمكن أن نوضح ذلك بالجدول الحملي(٣١٩) الآتي:

٠	زيد منطلق	ـــــ
كان	زيد منطلقاً	
إن	زيداً منطلق	
كان	زيد منطلقاً	
حسبت	زيداً منطلقاً	أمس
رأى	خالد عبد الله	وهوراكب

ولقد لاحظت " موزل" من خلال اختبارها لوجود الدلالة التي يتخذها مصطلح الخبر(٣٢٠) عند سيبويه الذي يكون عنده مبنياً على المبتدأ " زيد أخوك" أو مبنياً على كان واسمها نحو" يظل زيد أخاك"، أو مبنياً على المفعول الأول(٣٢١) نحو حسب عبد الله زيداً أخاك. وإذن فهو يتخذ عند سيبويه صوراً خارجية سطحية مختلفة الموقع والامتداد. (خبر المبتدأ، خبر لظل، مفعول حسب الثاني). ولكنه يعرف له دوراً واحداً

ثابتاً في بنية عميقة أصلية يرتد إليها(٣٢٢). ذلك أن "جملة(٣٢٣) كان وأخواتها وكاد وأخواتها، وإن وأخواتها، وباب ظن هي فروع متحولة عن أصل واحد هوالجملة الاسمية(٣٢٤) التوليدية" التي قواهمها المبتدأ والخبر وفق خطوات ثابتة مطردة. "بل إن باب "ظن" ما يزال يحمل في عنواناته دلائل حاسمة على هذا التأصيل والتفريع في مبنى الجمل. ذلك أنه يعرف بباب الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر"(٣٢٥).

فالنحاة العرب ينطلقون من أقل ما يمكن أن يتكلم به مفرداً، وينظرون إلى العناصر التي يمكن أن تدخل ذلك الكلام دون أن تخرجه عن كونه كلاماً واحداً (٣٢٦). ومن العناصر التي تدخل على الجملة الاسمية التوليدية كان وأخواتها، وإن وأخواتها وأفعال الشروع، والمقاربة، والرجاء، حيث تحولها إلى جمل تحويلية اسمية فتقيدها بزمن معين. ومن عناصر الزيادة أدوات النفي(٣٢٧) التي تدخل على هذه التراكيب الإسنادية فتنفي الحكم، وأدوات التوكيد (٣٢٨) التي تؤكد المسند إليه أو المسند، وأدوات الاستفهام التي يسأل بها عن الحكم، وغيرها من الزيادات. سواء أكان لها أثر نحوي أم لم يكن(٣٢٩). وهناك عناصر تدخل على الجملة أو الوحدة الإسنادية لدلالة إفصاحية من نحوأدوات التعجب أوالتنبيه. ففي قوله تعالى: (إن اللّه غفور رحيم)(التوبة/ ٥٩). يعد الناسخ الحرفي "إن" عنصر تحويل جعل الجملة الاسمية التوليدية" اللّه غفور" حاملة معنى التوكيد(٣٣٠) لأن الزيادة تحول الجملة(٣٣١) من معناها إلى معنى جديد. وهوما عناه الجرجاني بقوله " وكلما زدت شيئاً وجدت المعنى قد صار غير المعنى الذي كان"(٣٣٢). ومن الأدوات التي تضاف في صدر الجملة أوالوحدة الإسنادية التوليدية الاسمية والفعلية حرفا الاستفهام الهمزة وهل. ففي قوله تعالى: (قال أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم)(مريم/ ٤٦). يلاحظ أن الوحدة الإسنادية الاسمية التوليدية في هذه الآية هي: أنت راغب عن آلهتي "مكونة من مسند إليه+ مسند". فدخلت الهمزة في هذه الوحدة الإسنادية لتفيد معنى الاستفهام، ولتحول الوحدة الإسنادية التوليدية إلى وحدة إسنادية تحويلية اسمية ثم قدم المسند"راغب " للعناية والاهتمام(٣٣٣). ويمكن أن تعد هذه الوحدة الإسنادية مضارعية محولة باستبدال المسند(الوصف) "راغب". إذ إن بنيته العميقة" ترغب" وفي قوله تعالى: (وإذا أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذرياتهم ألست بربكم قالوا بلى)(الأعراف/ ٢٧٢). يسجل أن

الوحدة الإسنادية الاسمية الاستفهامية " ألست بربكم" محولة بالزيادة المتمثلة في" همزة الاستفهام" المفيدة الإنكار والفعل الماضي الناسخ" ليس" المفيد النفي، وحرف الجر" الباء(٣٣٤) المفيدة التوكيد(٣٣٥). والبنية التوليدية لهذه الوحدة الإسنادية هي" أنا رب لكم". جاءت لتفيد الاختصاص، لأن مثل هذا التركيب ينبغي أن يكون المبتدأ فيه معرفاً والخبر نكرة. ومن مظاهر التحويل بالزيادة في الجملة الاسمية تعريف الخبر لدواع بلاغية(٣٣٦) في نحو قوله تعالى: (وأولئك هم الغافلون)(النحل/ ١٠٨). فالخبر في هذه الجملة الاسمية البسيطة المحولة " الغافلون" ورد معرفاً بـ "أل" لإفادة كمال الصفة في الخبر، أي الكاملون في الغفلة. إذ فيه قصر الخبر على المبتدأ. وقد تتعدد عناصر الزيادة لتحقيق التوكيد الذي يطلبه الخبر الإنكاري في نحوقوله تعالى: (إن هذا لهو البلاء العظيم)(الصافات/ ٦). حيث إن الجملة الاسمية في هذه الآية محولة بإضافة أربعة مؤكدات، هي: إن، واللام المزحلقة المقترنة بضمير الفصل "هو" المفيد التوكيد، ومجيء الخبر " البلاء" معرفا بـ " ألـ". والبنية العميقة التوليدية لهذه الجملة الاسمية البسيطة هي " هذا بلاء".

والتحويل بالزيادة في الجملة الفعلية قد يكون آتياً من ثلاث زيادات تمثل ثلاثة مؤكدات تتضافر لتشكل خبراً إنكارياً. وشاهده الجملة الفعلية الواردة في قوله تعالى: (ولن تفلحوا إذاً أبداً)(الكهف/٢٠). فالجملة المضارعية المنفية في هذه الآية محولة بإضافة حرف النفي " لن" المفيدة نفي الفلاح في المستقبل، وإضافة عنصري التوكيد " إذاً" و" أبداً" لإفادة أن هذا الفلاح مؤكد نفيه(٣٣٧).

٣ـ التحويـــل بالحـــذف:

الإيجاز سمة بارزة في اللغة العربية يحققها أسلوب الحذف الذي أنس به حذاق العربية وسموه "شجاعة العربية"(٣٣٨). وللجرجاني كلمة رائعة عن الحذف أوردها في كتابه "دلائل الاعجاز" قال فيها " إنه باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر، والبليغ من يختار الإيجاز ما أمكن التعبير عن فكرته بألفاظ قليلة، ويفضله عن الإطناب إذا لم تكن فيه زيادة معنى أو توسيع"(٣٣٩). "ومن عادة العرب الإيجاز والاختصار والحذف طلباً

لتقصير الكلام واطراح فضوله والاستغناء بقليله عن كثيره، ويعدون ذلك فصاحة وبلاغة ويندرج ذلك في الحفاظ على المجهود العضلي والذاكري الذي يحتاج إليه المرسل (٣٤٠).

وقبل أن تقف على صور الحذف نلفت الانتباه إلى أن ثمة ارتباطاً وثيقاً بين الحذف والتقدير والتعليل. ولئن ذهب بعضهم إلى أن الحذف والتقدير والتعليل مسائل خيالية محضة لا يعرف عنها العرب الأوائل شيئاً فذلك - لأن العربي القح إنما نطق اللغة العربية على السليقة(٣٤١)(على سجيتة) – فإن الحذف والتقدير يوصلان إلى ضبط ما لا يمكن ضبطه بغيرهما. فثمة تراكيب إسنادية (جمل أو وحدات إسنادية) وقع فيها حذف لولم نقدره ما استطعنا فهمها الفهم السليم.

والحذف الذي يعد عنصراً تحويلياً هو ذلك الذي يسجل في الجملة أو الوحدة الإسنادية التوليدية الاسمية أو الفعلية لغرض في المعنى. وتبقى معه هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية حاملة معنى ما. وهذه بعض صور للتحويل بالحذف:

١- حذف المسند:

لحذف المسند لابد من وجود قرينة دالة عليه، لأن الحذف خلاف الأصل. فلا يعدل إليه إلا لسبب يقتضيه مع قيام قرينة دالة عليه. سواء أكانت هذه القرينة حالية أم مقالية(٣٤٢). إذ المحذوف بدونها لا يعلم بالنسبة إلى السامع، فيخل الحذف بالمقصود. ونقف على الوحدة الإسنادية الفعلية المحولة بالحذف في قوله تعالى: (ولئن سألتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله)(لقمان/ ٢٥). فالوحدة الإسنادية الماضوية البسيطة " الله " محولة لورود الفعل الماضي، والمفعول به فيها محذوفين. وبنيتها العميقة " خلقهن الله ". والقرينة على المسند المحذوف ممثلة في وقوعه في جواب السؤال المذكور. ولا يقال إن بنيته العميقة " الله خلقهن "(٣٤٣) لورود ذلك في مثل هذا الموضع في قوله تعالى: (ولئن سألتهم من خلق السماوات والأرض ليقولن خلقهن العزيز العليم)(الزخرف/٩)، وفي نحوقوله تعالى: (قالت من أنبأك هذا قال نبأني العليم الخبير)(التحريم ٥)، وفي قوله عز وجل: (قال من يحيي العظام وهي رميم قل يحييها الذي أنشأها أول مرة)(يس / ٧٨، ٩٩). وذلك طردا للباب(٣٤٤).

٢ ــ حذف المبتدأ:

يحذف المبتدأ لعلم السامع به. وقد خصص له سيبويه باباً فقال: " هذا باب يكون المبتدأ فيه مضمراً، ويكون المبني عليه مظهراً "(٣٤٥). يقصد بالمبني عليه الخبر.

صور حذف المبتدأ:

كثيراً ما ترد الجملة أو الوحدة الإسنادية الاسمية محذوفة المبتدأ، فيقدر هذا المبتدأ انطلاقاً من فكرة الإسناد أو التكامل بأصل الوضع اللغوي، وهي قاعدة مفادها أن التركيب الإسنادي يشتمل في أبسط صوره على المسند والمسند إليه لفظاً أو تقديراً. ذلك أنه لا يمكن للعنصر الواحد أن يكون مفيداً بمفرده. إذ لا بد من الإسناد المنوي ذهنا حتى تتكون الجملة أو الوحدة الإسنادية. والمبتدأ يحذف لعلم السامع به. وقد خصص له سيبويه باباً فقال: " هذا باب يكون المبتدأ فيه مضمراً ويكون المبني عليه مظهراً"(٣٤٦) يقصد بالمبنى عليه الخبر. ويندرج تحت هذا الأسلوب إعراب أوائل السور(٣٤٧). ونقف على هذا النوع من التحويل بالحذف في نحوقوله تعالى: (طاعة وقول معروف)(محمد/ ٢١). فالجملة الاسمية " طاعة" محولة بحذف المبتدأ. وبنيتها العميقة " أمري طاعة". وقد يكون الخبر هوالمحذوف، فتكون بنيتها العميقة " طاعة وقول معروف أمثل".

وفي كلا الحالين يلاحظ أن الجملة الاسمية محولة بالحذف. فالبنية العميقة التي ينشدها المنتحي سمت كلام العرب تكون تبعاً لتصور المعنى وتحديده، لأن العمل الوصفي التفسيري هوالذي كان ينشده سيبويه(٣٤٨).

٣- حذف المفعول به:

إن ارتباط حذف المفعول به مع الفعل بعلاقة المفعولية جعل بعض النحاة يعدون ذلك المفعول ركناً رئيساً من أركان الجملة أو الوحدة الإسنادية الفعلية. وحجتهم في ذلك أن المفعول به في ارتباطه ببؤرة هذين التركيبين الأساسيين(٣٤٩) وهو الفعل والفاعل سواء بسواء. ولقد رأى بعضهم أن هذا المفعول به قد يعرض للتحويل بالحذف.

وفي هذا المبحث سنقف على مسألتين كثر حذف المفعول به فيهما في الفاصلة القرآنية.

المسألة الأولى(٣٥٠):

وهي حذف المفعول به بعد نفي العلم. حيث نجد كثيرا من الآيات تنتهى بالجملة الفعلية (يعلمون) أو(لا تعلمون) دون أن يذكر للفعل واحد من مفعوليه أوكليهما نحوقوله تعالى: (والله يعلم وأنتم لاتعلمون)(البقرة/ ٢١٦). " فمفعولا " يعلم" و" تعلمون" محذوفان دل عليهما ما قبله أي: والله يعلم الخير والشر وأنتم لا تعلمونهما لأن الله يعلم الأشياء على ما هي عليه والناس يشتبه عليهم العلم فيظنون الملائم نافعا والمتنافر ضاراً"(٣٥١).

المسألة الثانية:

وفيها يسجل حذف المفعول به إذا كان ضميراً في الوحدة الإسنادية الوظيفة التي قوامها الموصول الاسمي الواقعة في الفاصلة القرآنية. ونقف على نموذج لذلك في قوله تعالى: (أهذا الذي بعث الله رسولاً)(الفرقان /٩١). أي بعثه الله رسولاً(٣٥٢).

٤ـ التحويل بالترتيب:

لقد أوضحنا فيما سبق أن اللغة العربية تتميز بحرية النظم. فالكلمة فيها يتغير موقعها مع بقائها محافظة على معناها النحوي(٣٥٣).

ذلك أن الجملة ينبغي أن تبنى بكيفية معينة في انتظام معين بتقديم، وتأخير، وحذف في ضوء قواعد وقوانين التحويل التي تهدف إلى تحقيق المعنى المراد(٣٥٤).

وإن النظام اللغوي للعربية يحافظ على رتب خاصة بالنسبة إلى إجراء الكلام وفق الصور الإسنادية للجملة أو الوحدة الإسنادية. ويمكن أن تتغير مكونات الجملة أو الوحدة الإسنادية تقديماً أو تأخيراً حين يسمح النظام اللغوي بذلك، وحسب السياق الكلامي(٣٥٥). ودراسة التقديم والتأخير قائمة على دراسة الرتبة في الجملة العربية. فقد حدد علماء النحو الرتبة وجعلوها محفوظة وغير محفوظة.

فإذا احتاج المتكلم أن يؤكد جزءاً من الجملة أو الوحدة الإسنادية بدون إدخال أدوات التوكيد يجد اللغة العربية بقرائنها المتنوعة - وأهمها علامات الإعراب- تساعده على تأدية هذا المعنى. فيقدم الجزء الذي يهتم به. يؤيد ذلك قول لسيبويه مفاده" إنما يقدمون(٣٥٦) الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعاً يهمانهم

ويعنيانهم"(٣٥٧). يعزز ذلك قول للجرجاني فحواه " واعلم أنا لم نجدهم اعتمدوا فيه شيئاً يجري مجرى الأصل غير العناية والاهتمام"(٣٥٨). " وإنما يقال مقدم ومؤخر للمزال لا للقار في مكانه"(٣٥٩)" والتقديم والتأخير مرهونان بالأغراض والأحوال التي تخص المخاطب والسياق الكلامي الذي يرد فيه التركيب الإسنادي في صورته"(٣٦٠). أي أن الإسناد المحول الواقع فيه التركيب المقدم أوالمؤخر منطلق أساساً من فهم الأحوال المتحولة والمتغيرة للخطاب.

وقد شرح الجرجاني الظاهرة التركيبية لعملية التقديم والتأخير للأركان اللغوية. سواء أكان ذلك على يمين الفعل أم على يساره(٣٦١) "وقد أدرك القدماء أن التقديم والتأخير يتعلقان بالمعنى في ذهن المتكلم. " فالألفاظ تقتفي في نظمها آثار المعاني. وترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النفس"(٣٦٢).

والترتيب الذي يعد عنصراً تحويلياً هوذلك الذي يتم فيه إجراء تغيير يقع على ترتيب عناصر الجملة أوالوحدة الإسنادية بالتقديم والتأخير، من نحوتقديم الفاعل على الفعل، أوالمفعول به على الفعل والفاعل في الجملة أوالوحدة الإسنادية الفعلية، ومن نحو تقديم الخبر على المبتدأ في الجملة أوالوحدة الإسنادية الاسمية، أوتقديم الفضلات على أحد ركني الجملة الأساسيين أوعليهما معاً بغية إحداث تغيير في المعنى. فالترتيب عنصر تحويلي يرتبط بالبنية العميقة المتعلقة بالمعنى في ذهن مستعمل اللغة. ويتم بتقديم ماحقه التأخير للتعبير عن ذلك المعنى ونقله إلى السامع (٣٦٣). وهذا النوع من التحويل بالترتيب قسم إلى قسمين:

١- تقديم على نية التأخر ويسمى تحويلاً محلياً.

٢- تقديم لا على نية التأخر ويسمى التحويل الجذري. وقد عقد" ابن السراج" باباً في كتابه " الأصول في النحو" تحدث فيه عن التقديم والتأخير ووجوهه (٣٦٤).

فإذا أراد المتكلم أن يجري تغييراً في المعنى عليه أن يجري تغييراً في المبنى. ويسمى هذا التغيير تحويلاً يأخذ صوراً متعددة. منها ما يكون لغرض القصر. ففي قوله تعالى: (بل الله فاعبد وكن من الشاكرين)(الزمر/ ٦٦). يلاحظ الجملة الفعلية " بل الله فاعبد" قد قدم فيها المفعول به " اللّه" على الفعل والفاعل " فاعبد" وصولاً إلى قصر

المفعول على فعل الفاعل(٣٦٥). أي قصر عبادتك على الله وحده. وفي قوله تعالى: (إياك نعبد) (الفاتحة/٥). يلاحظ أن الجملة المضارعية " إياك نعبد " هي جملة محوّلة بنيتها العميقة " نعبدك" لإفادة الاختصاص والقصر. ولقد كان نقلها إلى مستوى دلالي خاص يوافق أسلوب القصر الذي يتطلب نقل الاسم عن طريق التفكيك إلى اليمين. ولما كان ذلك يصطدم بنوياً بعدم إمكانية استقلال المتصل بذاته تحتم تحويله إجبارياً إلى قبيله وهو الضمير المنفصل " إياك ". وأساس ذلك أن الجملة الفعلية (٣٦٦) التي يكون المفعول به فيها ضميراً متصلاً، حين يراد أن يقصر الحديث عليه دون غيره، فإن هذا الضمير المتصل يتحول إلى ضمير منفصل في محل نصب مقدم على عامله(٣٦٧). فالاختصاص كان بسبب تقديم الضمير المؤدي وظيفة المفعول به.

وقد يكون التحويل بالتقديم لإحداث النغم الذي له درجة كبيرة وتأثير عجيب على السامع. ويلاحظ ذلك في فواصل القرآن الكريم في نحو قوله تعالى: (فأما اليتيم فلا تقهر وأما السائل فلا تنهر)(الضحى/٩، ١٠). ذلك أن الجملتين الفعليتين "فأما اليتيم فلا تقهر"، و"أما السائل فلا تنهر" محولتان بتقديم المفعولين "اليتيم"، و"السائل" على فعليهما "تقهر" و"تنهر"(٣٦٨)، وفاعليهما اللذين بنيتهما العميقة "أنت" وهذا التحويل قد جعل النص محملاً بطاقة تأثيرية عالية جداً في الجانبين المعنوي والصوتي التنغيمي(٣٦٩)

ثالثاً: نظرية الحمل:

قبل أن نعرض لنظرية الحمل البالغة أهميتها نلفت الانتباه إلى أنه شاع في بعض المؤسسات " المعاهد والكليات " القائمة على تعليم قواعد اللغة العربية دعوة ينادي أهلها بضرورة تطوير القواعد النحوية، وهو تطوير لئن كان أصحابه مختلفين في تسميته، فإنهم غير مختلفين في حقيقته، تراهم يسمونه تارة " تهذيباً، وتارة تيسيراً وتارة إصلاحاً، وتارة تجديداً، وهم في كل الأحوال يعنون به التحلل من القوانين التي صانت اللغة العربية خلال ألف عام أو يزيد.

ولقد اقترنت هذه الدعوة بالكلام عن صعوبة اللغة العربية، وتوقفها عن النمو والتطور وتخلفها عن مسايرة العصر، والانتفاع بما استخدمه الدارسون في اللسانيات

الحديثة عند الغربيين. ولنا أن نتساءل: لماذا كثر الكلام عن صعوبة القواعد النحوية في النصف الأخير من القرن الماضي ؟ ولم ينتبه أولئك الداعون إلى وجود هذا النقص في العربية إلا في هذا الظرف؟ أليس ذلك تقليداً للغربيين الذين اقترحوا اتخاذ اللهجات المحلية لغات لتحل محل اللغة العربية الموحدة. ويكفي في إقامة الدليل وكشف الغطاء عن سوء نية الداعين أن نسوق هذه الفقرة من كتاب طه حسين " مستقبل الثقافة في مصر" حين دعوته إلى فتح باب التطوير في اللغة العربية ودراستها. "و في الأرض أمم متدينة كما يقولون، وليست أقل منا إيثاراً لدينها، ولا احتفاظاً به، ولا حرصاً عليه ولكنها تقبل في غير مشقة ولا جهد أن تكون لها لغتها الطبيعية المألوفة التي تفكر بها وتصطنعها لتأدية أغراضها. ولها في الوقت نفسه لغتها الدينية الخالصة التي تقرأ بها كتبها المقدسة، وتؤدي بها صلواتها. فاللاتينية مثلاً هي اللغة الحديثة لفريق من النصارى، واليونانية هي اللغة الدينية لفريق آخر والسريانية هي اللغة الدينية لفريق رابع(. . .) وبين المسلمين أنفسهم أمم لا تتكلم العربية ولا تفهمها، ولا تتخذها أداة للفهم والتفاهم، ولغتها الدينية هي اللغة العربية ومن المحقق أنها ليست أقل منّا إيماناً بالإسلام، وإكباراً له، وذياداً عنه. وحرصاً عليه "(٣٧٠).

و يحسن بنا أن نورد الأبيات الآتية الواضحة الدلالية، التي ينبغي لقارئها، وقارئ ذلك النص(٣٧١) أن لا يغيب عنه الشعار الذي اتخذه طه حسين في صدر الكتاب السالف الذكر حين إثباتها على غلافه. وهذه الأبيات هي:

خذي هذا وحسبك ذاك مني … على ما في من عوج وأمت

وماذا يبتغي الجلساء مني … أرادوا منطقي وأردت صمتي

ويوجد بيننا أمد بعيد … فأمّوا سمتهم وأممت سمتي

وهي أبيات واضحة الدلالية لئن لم يصرح فيها بكل ما في نفسه خشية أن يتعرض لما تعرض له حين إخراجه كتاب " الشعر الجاهلي" (٣٧٢)، فهي يراد منها أن لا ننتحي سمت كلام العرب الأقحاح الذين نزل القرآن الكريم بلغتهم.

إن الوسيلة إلى تحقيق نهضة وتطوير في قواعدنا النحوية تكمن في إتقان هذه القواعد لا في الاستغناء عنها. وإذا كانت تلك المحاولات لم يكتب لها التوفيق والنجاح،

فذلك لأنها ابتعدت عن الأصول النحوية واصطدمت بواقعها المعيش. فأدركنا أن إصلاح النحو ومنه صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية يمكن في إعادة دراستها دراسة جديدة، لا تمس جوهرها، بل تحاول التسهيل في الأسلوب والعرض وتعمل على حذق الآراء بما فيها الشاذة ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً، مع ضرورة إخراج هذا التراث العظيم. إلى حيز الوجود في ثوب جديد يسر القارئين طلاباً وباحثين.

ومنه فإن هامش الاجتهاد لدى من تشغله هذه المسألة سيبقى في التيسير، ولكن ليس ذلك التيسير الذي يدعو إلى الاستغناء عن بعض الظواهر النحوية، من مثل مطالبة بعضهم بالاستغناء عن الإعراب المحلي وإلغاء الضمير المستتر. . . إلخ، لأن في ذلك فساداً للغة، ولا ذلك التيسير الذي يبقى يحوم حول التقيد بعرض المتحجر من النماذج غير الوظيفية التي لا نقف أحيانا على نظائرها في أهم مصادر تراثنا اللغوي، فهي تثقل القارئ فحسب.

والتيسير الذي نتوخاه هو ذلك الذي يحرص على تطوير اللغة العربية، ويشمل تذليلاً وتفسيراً لكل البنيات العميقة التي لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية مثلاً، والذي يلتزم القياس الصحيح. ولما كان النحو العربي قياساً، فإننا نحسب أن ظاهرة الحمل التي لا يكاد يخلو باب من أبواب النحو من آثارها باعتبار أنها مكملة للقياس حرية بأن تستغل أحسن استغلال في تيسير استيعاب كثير من المسائل النحوية والصرفية. حيث إن كثيراً من تلك المسائل لو أدرك أنها محمولة على غيرها لسهل فهمها. فمثلاً المشتقات الخمسة التي تسمى " الوصف " ممثلة في اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة والصفة المشبهة(٣٧٣) وأفعال التفضيل يدرك ويفهم كيف أنها تعمل حين يعرف أنها محمولة على أفعالها. ومن ثم يسهل ويهضم سبب إعراب ما بعدها على أنه فاعل أو نائب فاعل لها.

وأساس ذلك أن أصل العمل إنما يكون للحروف والأفعال. ويدرك بفضل ظاهرة الحمل أن المشتقات الثمانية الاسمية كيف أنها في باب الإعلال والإبدال تعتل وتبدل حملاً على أفعالها، وكذا يدرك أن المصدر على الرغم من أنه أصل كيف أنه في ذلك الباب يحمل على الفرع فيعتل ويبدل ويعمل حملاً على فعله(٣٧٤).

ولما كان تدوين النحاة للغة التي استنبطوا منها ذلك النظام ممثلاً في القواعد النحوية من خلال سماعهم مما انتقوه من القبائل المشهورة بالفصاحة غير مستوف (٣٧٥) حيث إنه لم يصل إلى أسماعهم كل ما قالته العرب في أغراضها المختلفة(٣٧٦)، لم يجدوا مناصاً من الاستعانة بالقياس الذي أجروه على سماعهم ليشكل معه منهجهم في تكوين الأنظمة اللغوية (قواعد الانتحاء).

واللافت للانتباه هو أن علماء هذه اللغة لما تفطنوا إلى أن ثمة مسائل نحوية وصرفية قد تخرج عن القياس أو الظاهرة المطردة، لم يجدوا بداً – وهم يقننون لهذه اللغة - أن يستعينوا بإحدى الوسائل التي من شأنها أن تمكنهم من لم شتات المسائل الخارجة عن دائرة هذا القانون المطرد. وإرجاعها إلى حظيرته. فاهتدوا إلى ابتكار ما يسمى " بنظرية الحمل" التي تعمد إلى خلق نظام دقيق ذي سنن عامة تحاول أن تضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللغوية(٣٧٧).

ولعله حين استقرائنا واستقصائنا بعض صور هذه النظرية سنجد كيف أن هذه النظرية تؤدي دوراً بالغة أهميته. حين تفسيرها وتأويلها أو تقديرها المسائل الخارجة عن القواعد المطردة(٣٧٨) على نحو ألحقت فيه المسائل غير المقيسة بالظواهر الأصول "الأم" (٣٧٩).

فما مفهوم نظرية الحمل التي لها هذه الأهمية في النحو العربي؟ جاء في محيط المحيط: "حمل الشيء على الشيء: ألحقه به في حكمه، وحمل النظير عند النحاة: إجراؤه مجرى نظيره باعتبار جامع بينهما"(٣٨٠). فهو "إعطاء الكلم حكم ما ثبت لغيرها من الكلم المخالفة لها في نوعها، ولكن توجد بينهما مشابهة من بعض الوجوه" (٣٨١) وهو " قياس أمر على أمر وتحميل أحدهما على الآخر(٣٨٢).

فالمتعلم الذي يدرك ويتذكر مؤهل للقيام بعمليات عقلية أكثر تعقيداً. ويأتي القياس فِي مقدمة هذه العمليات. جاء في لسان العرب أن قياس الشيء يعنِي تقديره على مثاله(٣٨٣). ويعرِّفه علماء الأصول بأنه " إلحاق أمر غير منصوص على حكمه بأمر آخر منصوص على حكمه للاشتراك بينهما في علة الحكم. ففي القياس يقارن العقل بين موقف معين بموقف معلوم يماثله أو يناقضه(٣٨٤).

والتقدير تعليل يتجاوز الوصف الظاهري لنظام اللغة(٣٨٥) وإن من منطلقات النحاة الأوائل كالخليل وسيبويه في الدرس النحوي التي أكدتها اللسانيات الحديثة(٣٨٦) القياس الذي هو إجراء رياضي يحكم تحويلات الفرع إلى الأصل بعلة هي مسوغ خارجي(٣٨٧) ليس جزءاً من البنية اللغوية(٣٨٨) إذ لا تظهر في التركيب السطحي. وإنما هي منوية ذهنياً في البنية العميقة. ومن أهم أنواع الحمل: الحمل على الأصل والفرع"الأصل أول يبنى عليه ثان"(٣٨٩)، "و الأصل ما يبتني عليه غيره"(٣٩٠).

"والأصول من حيث إنها مبنى وأساس لفروعها سميت قواعد"(٣٩١). وهي ليست إلا فكرة مجردة أو صورة ذهنية استنبطها النحاة من استقرائهم لطبيعة الكلم(٣٩٢)" والفرع ثان يبنى على أول"(٣٩٣) لأن الأصل"هو المعنى الأول الذي تؤول إليه كل صورة"(٣٩٤) والنحو العربي في أصله بني على مفهوم الأصل والفرع. وحين ميز النحاة الأصول عن الفروع عدوا الأصل بأنه العنصر الثابت أو النواة، أما الفرع فهو الأصل بزيادة إيجابية أو سلبية. ويحصل عن طريق التحويل الطردي برد الفروع إلى الأصول. فيكون التحويل عكسياً" فهو تحويل يخضع لنظام من القواعد والتفريع. وبالتالي له مقابل وهي الحركة العكسية للتفريع. فكل دال لغوي بالنسبة إلى النحاة العرب إما أصل يبنى على غيره، أو فرع يبنى على الأصل أو الأصول"(٣٩٥) فالتحويل التقديري الذي يفسر البنية التي يحدث فيها اللبس، يشمل في النحو العربي الأصيل المستوى التركيبي ومستوى الكلمة(٣٩٦).

كيفية توظيف نظرية الحمل في تيسير استيعاب صور الوحدة الإسنادية الوظيفية:

الأصل في الأسماء ألا تعمل، وإنما العمل للأفعال والحروف. غير أن بعض الأسماء ومنها الوصف قد جاء عاملاً لكونه محمولاً على فعله. ففي الآية الكريمة: (يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه)(النحل/٦٩). نجد أن اسم الفاعل " مختلف" عمل فعله اللازم "يختلف". فاكتفى برفع الفاعل" ألوانه" حملاً على فعله. وبتوظيف نظرية الحمل يصبح الوصف مع مرفوعه مشكلين وحدة إسنادية مضارعية تؤدي وظيفة النعت للمنعوت النكرة "شراب". كذلك الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما هي محمولة على المفرد الواقعة موقعه. ونظرية الحمل ترى أن البنية العميقة لتلك الوحدات الإسنادية لا تخرج عن أن تكون مصدراً صريحاً، أو مشتقاً.

هوامش وإحالات الفصل الأول

(١) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، كلية التربية، الرباط، ١٩٩١، ص ٢٨.

(٢) نصر الذين سمار: المنهج التربوي وانعكاساته على اتجاه المراهقين، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، ١٩٩٣ / ١٩٩٤، ص ١٧.

(٣) سبيرزهارلد: المعلم والمنهج، ترجمة أحمد أبي العباس وسعد ديار، دار النهضة، مصر د. ت، ص ٢١

(٤) وإن من أهم الأسباب المسهمة في خلق أزمة النحو في المجال التربوي التعليمي قصور المعلم في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف المتوخاة من تدريسها.

(٥) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٥، ص ٩.

(٦) ينظر الدكتور جابر عبد الحميد: التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٩٨، ص ١٥٧ - ١٥٨.

(٧) يقصد بالصناعة: تعليم القواعد النحوية.

(٨) ابن خلدون: المقدمة ٢/٤٨٧.

(٩) ينظر محمد الدرج: المرجع نفسه، ص ٢٨.

(١٠) ينظر د. بشير إبرير: (استراتيجية التبليغ في تدريس النحو) أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٠١، ص ٤٨٣.

(١١) ينظر د. بشير إبرير: (استراتيجية التبليغ في تدريس النحو)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص ٥٠٣.

(١٢) عبد الكريم طه: (علم اللغة وتدريس اللغات)، مجلة كلية الآداب، عدد ٥، ١٩٧٤، ص ٢٠٤ .

(١٣) ابن حويلي الأخضر ميدني: (الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى) أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٠١، ص٤٥٢.

(١٤) ابن خلدون المقدمة ٢ / ٤٨٢.

(١٥) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ١٠٢ أسسه، تطبيقاته، دار القلم، الكويت ط٤، ص١٠٢.

(١٦) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، العدد ٤، ١٩٧٤، ص ٤١، ٤٢ .

(١٧) ينظرد. عبد الرحمن حاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٥٣ ـ ٥٧.

(١٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ١٩٩٥، ص ٩.

(١٩) د. عبد الرحمن حاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ١٨.

(٢٠) د. المسدي عبد السلام: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٦، ص ١٣٥.

(٢١) إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٥٣.

(٢٢) المنهاج التربوي الجزائري آثر أن يستعمل مصطلح "نشاط" بدلاً من المادة. فاللغة العربية تنتظم أنشطة كثيرة منها نشاط النحو.

(٢٣) د. مازن الوعر: (النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية)، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد ٦، ١٩٨٢، ص ٢٥.

(٢٤) د. سام عمار: (نظريات تشو مسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها) ، مجلة الموقف الأدبي معهد اللغة والأدب العربي، دمشق، العدد ١٩، ١٩٨٥، ص ٣٨.

(٢٥) أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التواصلية)، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، العدد الأول، ١٩٩٢، ص ٧٤.

(٢٦) " يسميها البعض " لغة الأم " لأنها هي اللغة التي يفتح بها الطفل عقدة لسانه منذ ظهوره لدنيا الناس، وهي أول ما يصغي إليه عندما تناغيه أمه (. . .) لأنها اللغة التي يتحدث بها الطفل مع أمه " د. بن نعمان أحمد (علاقة اللغة الأم بالثقافة القومية)، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر أبريل ١٩٨٢، العدد ٢، ص ٣٠.

(27)Noom Chomsky:Principes de phonologie Generative, Trad de Piere,ed seuil,paris,1971, P26

(٢٨) أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية النحوية)، مجلة تجليات الحداثة ص ٧٤.

(٢٩) ينظر إبراهيم عاجي: الإبداع في اللغة حول الجديد عند تشو مسكي، مجلة الفكر العربي المعاصر عدد ١٣، ص ١٦٨.

(٣٠) الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ت٣/٤٥.

(٣١) والذي يطمأن إليه هو أن الكفاية اللغوية قبل اكتسابها تكون شعورية أما بعد اكتسابها فتكون لاشعورية. قال ابن خلدون" ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعراباً وبلاغة أمر طبيعي. ويقول كانت العرب تنطق بالطبع، وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع". ابن خلدون: المقدمة، ٤، ١٣٩٩.

(٣٢) ينظرد. ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص ٣٤.

(٣٣) ينظرد. ميشال زكريا: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٣٤) ثنائية الكفاية والأداء تشير إلى أن الأداء سلوك ظاهر خارجي والكفاية أمر مجرد ضمني داخلي.

(٣٥) يقصد بالمعنى الأصلي: المعنى العميق المستمد من البنية العميقة للتركيب الإسنادي للوحدة الإسنادية أو الجملة أو الكلمة المحولة التي لم تأت على أصلها.

(٣٦) من الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية.

(37) Noom Chomsky: langage and Mind ,trad ,F. R , ed , Seuil , Paris, 1973, P 106, 107.

(٣٨) نقصد بالصيغ الصرفية المحولة المشتقات أو المصادر التي وقع فيها إعلال.

(٣٩) يقصد به الممارس والمستعمل للغة مرسلاً كان أم متلقياً.

(٤) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، عدد ١، ١٩٧ ص ٣٢.

(٤١) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص ٢٩.

(٤٢) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص ٣٤٧.

(٤٣) قصد بالجمل التراكيب الإسنادية سواء أكانت مستقلة معنى ومبنى أم لا.

(٤٤) لأن القواعد هي التنظيم المحرك لآلية التعلم والكامن ضمن الكفاية اللغوية. ينظر ميشال زكريا: الألسنية التحويلية والتوليدية، ص ٣٤، ٣٥.

(٤٥) ينظر د. ميشال زكريا:، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص ٣٦.

(٤٦) ينظر عبد الله الجهاد: (النموذج اللغوي عند عبد القاهر الجرجاني)، جذور التراث، العدد ٦ ٢٠٠١، ص ٣٣٠.

(٤٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) المرجع نفسه، ص٢١.

(48) Noom Chomsky:Principes de phonologie Generative,ed, du, seuil, larousse, paris, 1971, P26

(٤٩) عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية، تونس، ١٩٨١ ص ١٩.

(٥٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، مفهوم التحويل في الجملة، ص ٥٦٤ وما بعدها .

(٥١) د. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية ندوة تعليم اللغة العربية، ١٩٨٤، ص١٠.

(٥٢) ينظر بشير إبرير: النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه، قسم اللعة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ٢٠٠٠، ص٤٨٥.

(٥٣) سواء أكانت صور خطاب توليدية أم تحويلية.

(٥٤) ينظر د علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية الديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٨، ص١٠١، ١٠٢.

(55)Dell. hymes vers la compitance de communiction, Armand , colin , Paris 84 P. 2

(٥٦) ينظر عبد الرحمن حاج صالح: المرجع نفسه، ص١٠.

(٥٧) يقصد بالقدرة الملكة اللسانية.

(٥٨) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية، المرجع نفسه، ص١٠.

(٥٩) ينظر جميلة حمودي: تعلم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية جامعة الجزائر، ١٩٩٤، ص١٢.

(٦٠) ينظرد. عبد الرحمن حاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص٢٥٠.

(٦١) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، ص٦٠ وما بعدها.

(٦٢) ينظرد. عبد الرحمن حاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي، المرجع السابق، ص٢٥٠.

(٦٣) ينظرد. عبد الرحمن حاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص٢٥٠.

(٦٤) ينظر بشير إبرير: (استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو)، ص ٤٩٣.

(٦٥) ينظر أوز فلد كرو: نظرية الأفعال الكلامية من سوسير إلى فلسفة اللغة، مجلة العرب والفكر العالمي، عدد١٠، ١٩٩٠ ص ١١٤ وما بعدها. نقلا عن بشير إبرير: المرجع نفسه، ص ٤٩٣.

(٦٦) ينظر د. ميشال زكريا: الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٥ ص ١١٨.

(٦٧) سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية جملاً أم وحدات إسنادية، وسواء أكانت اسمية أم فعلية وسواء أكانت مثبتة أم منفية، بسيطة أم مركبة.

(٦٨) في جمل أو وحدات إسنادية.

(٦٩) ينظر خليل عبد القادر مرعي: أساليب الجملة، ص٥٨.

(70) Chomsky: Aspects de la theroy syntaxique ,Trad , de Jean , claude , ed , de seuil , paris , 1971, p 13 .

(٧١) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص٨٥.

(٧٢) ينظر سام عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، مجلة الموقف الأدبي، ص٣٨.

(٧٣) ينظر أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التواصلية)، تجليات الحداثة ص٦٩.

(٧٤) ينظرد. ميشال زكريا: الألسنية التحويلية التوليدية للقواعد العربية، ص٣٢، ٣٣.

(٧٥) ينظر د. ميشال زكريا: المرجع نفسه، ص ٣٤، ٣٥.

(٧٦) ينظر ابن جني: الخصائص، ١ / ٢٣٨.

(٧٧) ينظر سوسير: علم اللغة العام، ترجمة يوسف عزيز ومراجعة إبراهيم مالك يوسف، الموصل العراق، ١٩٨٨، ص٣٢، ٣٣. وينظر د. ميجان الرويلي: قضايا نقدية ما بعد بنوية، النادي الأدبي،

الرياض ١٩٩٦ ص١٦.

(٧٨) ينظرد. سالم علوي: وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٠، ص٨٨.

(٧٩) ينظر الزعبلاوي: مسالك القول في النقد اللغوي، دار طلاس، دمشق، ط ١، ١٩٨٤، ص ٦٤.

(٨٠) ينظر ابن جني: المرجع نفسه، ١ /٣٤.

(٨١) ينظرأحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي الخطاب التعليمي)، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٠١، ص ٤٠٠.

(٨٢) ثنائية القياس والوصف تقابل ثنائية الكفاية والأداء إلا أن البنويين يركزون على الأداء لأنه هو الذي يقبل الوصف والملاحظة المنسجمين مع الدراسة العلمية من وجهة نظرهم. والنحوي من أمثال الخليل وتلاميذه المعتمدين على القياس يمثل المنتحي سمت كلام العرب الذي ينبغي له أن لا يقف عند حدود المثال الذي وصل إليه، بل يقيس عليه عدداً لا متناهياً من الأمثلة.

(٨٣) السيوطي: المزهر في علوم اللغة، ١/ ٨٧.

(٨٤) جابر عبد الحميد: التعلم وتكنولوجيا التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٨٢ ص٢٦٢.

(٨٥) البنويون السلوكيون ينظرون إلى المتعلم على أنه وعاء يملأ بالصيغ والتراكيب التي تلائم مستواه ولكي يقال إنه تعلم اللغة ينبغي له أن يخزن هذه المعارف ويسترجعها عند الحاجة وفق آلية المثير والاستجابة.

(٨٦) ينظر شرف الدين الراجحي وآخرون: مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية القاهرة مصر، د. ت، ص ١١٧.

(٨٧) يقصد بكلمة "مفرداً" جملة بسيطة أو وحدة إسنادية بسيطة توليدية. سواء أكانت فعلية أم اسمية.

(٨٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الأدب، جامعة قسنطينة، ص ٢٦.

(٨٩) ينظر د. ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص٢٩.

(90) bachman. C : En language et cominications socials, paris ,1981, P13 .

(٩١) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٢١.

(٩٢) ينظر بن حويلي لخضر مدني: (الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، أعمال ندوة تيسير النحو)، ص ٤٥٥.

(٩٣) ينظر نايف خرمة: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت، ١٩٨٨، ص ٢٤٢، ٢٤٣.

(٩٤) ينظر إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، ص١.

(٩٥) ينظر ابن جني: الخصائص ١ /٤٥، ٤٦.

(٩٦). ينظر ابن خلدون: المقدمة، ٢ /١٠٥٠

(٩٧) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص٤٧٨.

(٩٨) ينظر مجمع اللغة العربية في أصول النحو، القاهرة، ١٩٥٥، ٨ /١٤١.

(٩٩) إبراهيم عاجي: الإبداع في اللغة حول الحديث عند تشومسكي، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد ١٩، ص ١٦٢.

(١٠٠) إبراهيم عاجي: المرجع نفسه، ص ١٦١.

(١٠١) ينظر عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص ١٩.

(١٠٢) يوسف المحمود: (منهج التعليم الجماعي للغات الأجنبية وعلاقته بالتدريس)، مجلة المعلرفة عدد٢٣٣، ١٩٩١، ص٦.

(١٠٣) يقصد بالعبارات الجمل والوحدات الإسنادية

(١٠٤) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللعة العربية)، اللسانيات، ص ٢٠.

(105) Noom Chomsky: Langage and Mind, P21 .

(١٠٦) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللعة العربية)، اللسانيات، ص ٢٠١.

(١٠٧) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللعة العربية)، اللسانيات، ص ٢٠٤.

(108) Noom Chomsky: Langage and Mind, P21

(١٠٩) ينظر إبراهيم عاجي: الإبداع في اللغة حول الجديد عند تشومسكي، ص١٦٥.

(١١٠) ينظرد. ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص٣٢.

(١١١) ينظر الفاسي الفهري: المعجمة والتوسيط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ١٩٩٧، ص ٩.

(١١٢) الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، ١٩٥٩- ص٩٢.

(١١٣) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص٤.

(١١٤) ابن خلدون: المقدمة، ٣/ ١٠٥٨.

(١١٥) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٦٤، ٦٥.

(١١٦) فالنحاة العرب الأوائل اهتموا بالجانب الشكلي والدلالي للتراكيب الإسنادية ولا أدل على ذلك من حديث سيبويه في باب الاستقامة. ينظر سيبويه: الكتاب، ١/ ٢٥.

(١١٧) رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ترجمة محمد الخولي ومبارك حنون، دار توبغال للنشر

المغرب، ط١، ١٩٨٨، ص٢٠٢، ٢٠٣.

(١١٨) فالوحدة الإسنادية الوظيفية المحولة يختلف معناها عن المفرد الذي تقوم مقامه.

(١١٩) ينظر داود عبده: (التقدير وظاهر اللفظ)، الفكر العربي، العددان، ٨، ٩، ١٩٧٩، ص٧.

(١٢٠) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ٦٦ — ٦٨.

(١٢١) ينظر د. ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص٣٢، ٣٣.

(١٢٢) ابن خلدون: المقدمة، ٤ /١٤١١.

(١٢٣) عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص٢١٩، ٢٢٠.

(١٢٤) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص ٤٠.

(١٢٥) أو التحليلية(الفهم والإفهام).

(١٢٦) ينظر عبد الرحمن حاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٥٧.

(١٢٧) النحو هنا مصدر وليس العلم النظري الذي يشتغل به النحوي.

(١٢٨) ينظر ابن جني: الخصائص، ٢ /٤٢.

(١٢٩) ابن جني: المرجع نفسه، ١ /٥٥٧.

(١٣٠) عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص٢٠.

(١٣١) ابن خلدون: المقدمة، ٤ /١٢٦٨.

(١٣٢) ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص٦٢.

(١٣٣) ابن جني: الخصائص، ٣/ ٢٧٥.

(١٣٤) ينظرد. عبد الله شريط: الفكر الخلاق عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٧٥، ص ٦٧١.

(١٣٥) ينظر الفكر الخلاق عند ابن خلدون، ص ٦٧١.

(١٣٦) يقصد بالملكة الكفاية التبليغية البيانية.

(١٣٧) ابن خلدون: المقدمة، ٤ /١٢٦٨.

(١٣٨) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: (حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى)، مجلة كلية اللغة العربية، الرياض، العدد السابع، ١٩٧٧، ص ٢٤٩.

(١٣٩) ابن خلدون: المرجع نفسه . ٤ /١٢٧.

(١٤٠) ينظر رمضان عبد التواب: بحث اللغة العربية بين المدرس ومنهج التدريس، ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلم اللغة العربية، الرياض من ٥-١٠، مارس ١٩٧٧، ص ٤٥.

(١٤١) يقصد الخالية من الشواهد الفصيحة.

(١٤٢) ابن خلدون: المقدمة ٤ / ١٢٧٨.

(١٤٣) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: (حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى)، مجلة كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، العدد٧، ١٩٧٧، ص ٢٥٠.

(١٤٤) د. ينظرد. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ٦٠.

(١٤٥) ينظر يوسف المحمود: (منهج التعليم الجماعي للغات الأجنبية وعلاقتها بالتدريس)، مجلة المعرفة عدد ٢٣٣ ١٩٨٥، ص ٨.

(١٤٦) لأن البنويين يهتمون فقط بما يقبل الملاحظة.

(١٤٧) ينظرد. ميشال زكريا: المرجع نفسه، ص ٦٠.

(148) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique, p 25 .

(١٤٩) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص ٩.

(١٥٠) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي ، ص ٩.

(١٥١) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه، ص ١١.

(١٥٢) د. محمد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي في الدراسلت الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٥، ص٢١.

(١٥٣) د. محمد الصغير بناني: المرجع نفسه، ص٧٩.

(١٥٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان)، مجلة اللسانيات، ص٥٨، ٥٩

(١٥٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان)، المرجع نفسه، ص٥٩.

(١٥٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: النحو العربي ومنطق أرسطو، ص ٦٧ – ٨٦، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩.

(١٥٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٠.

(١٥٨) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/ ١٠٦ وينظر بومعزة رابح: تصنيف لصور الإعلال والإبدال في المشتقات الأحد عشر والمصادر، ص ٥٦ وما بعدها.

(١٥٩) د. عبد الرحمن الحاج صالح: أول صياغة للتراكيب العربية، ص ٧٢. نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥١.

(١٦٠) كأن تحول الوحدة الإسنادية الاسمية المؤدية وظيفة الحال إلى وحدة إسنادية مضارعية مؤدية وظيفة الحال وسوى ذلك.

(١٦١) محمد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي في الدراسلت الحديثة، ص٨١.

(١٦٢) ينظر د. محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية، دراسة لغوية نحوية، ص ١٧٢.

(١٦٣) ينظر محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، ص١١.

(١٦٤) يقصد به التركيب المحول، لأن التركيب البسيط التوليدي لا أصل له.

(١٦٥) ينظر برجستراستر: التطور النحوي للغة العربية، ص٤٨.

(١٦٦) فالمبتدأ في الجملة التوليدية أو الوحدة الإسنادية التوليدية يأتي معرفة لا نكرة، متقدماً على الخبر، ويأتي مفرداً لا وحدة إسنادية، ويكون مذكوراً لا محذوفاً. والفعل في الجملة الفعلية التوليدية أو الوحدة الإسنادية التوليدية يأتي متقدماً على مرفوعه وعلى المفعول به.

(١٦٧) ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه، ص٢١.

(١٦٨) ينظر الأشموني: شرح الأشموني، ٢/ ١٩٥. وابن يعيش: شرح المفصل، ٧٥/٢.

(١٦٩) مريم/٤.

(١٧٠) يقصد بالأصل البنية العميقة.

(١٧١) ينظر الأشموني: المرجع نفسه، ٢/ ١٩٥.

(١٧٢) سيبويه: الكتاب، ٢/ ١٨٢.

(١٧٣) ينظرد. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، ص٢٨.

(١٧٤) لمزيد من الايضاح ينظر سيبويه: الكتاب، ٢ / ١٨٢. والأشموني: المرجع نفسه، ٣/ ١٤١ وأبو علي الفارسي: المسائل العسكريات، ص ٤٥. وابن الأنباري: أسرار العربية، ص ١٥، ونهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج التطور اللغوي الحديث، ص٤٥ - ٧٩.

(١٧٥) ينظر عبده الراحجي: النحو العربي والدرس الحديث، ص١٤٤.

(١٧٦) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، ص ٢٨.

(١٧٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص٥٧١.

(١٧٨) ينظر محمد علي الخولي: قواعد تحويلية للغة العربية، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، ١٩٨١، ص ٢٢

(179) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique, p88.

(١٨٠) ينظر محمد علي الخولي: المرجع نفسه، ص٣٩، ٤٠.

(١٨١) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، ص١٩.

(١٨٢) ينظر د. محمد حماسة عبد اللطيف: المرجع نفسه، ص١٥، الهامش١.

(١٨٣) ينظر بومعزة: تصنيف وتحليل لصور الإعلال والإبدال في المشتقات الأحد عشر والمصادر، ص53.

(١٨٤) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/ ١٠٦.

(١٨٥) د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي ٢٥٠.

(١٨٦) يقصد بالمركب الاسمي الاسم المؤدي وظيفة المبتدأ، أي ما يسميه هذا البحث الوحدة الإسنادية

(187) Emonds Joseph : transformations radicales conservatrices et locales, ED, seuil, Paris, p52

(١٨٨) ينظر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص١٠٦.

(١٨٩) الجرجاني: المرجع نفسه، ص١٣٥، ١٣٦.

(١٩٠) ينظر سيبويه: الكتاب ٢/ ١٢٧.

(١٩١) عدت مركبة لأن الخبر فيها ورد وحدة إسنادية مضارعية بسيطة.

(١٩٢) عدت وحدة إسنادية ولم تسم جملة لأنها مؤدية وظيفة مقول القول.

(١٩٣) ينظر سيبويه: المرجع نفسه، ١/ ٨٠.

(١٩٤) سيبويه: المرجع نفسه، ٨١/١.

(١٩٥) ابن يعيش: شرح المفصل، ٧٥/١، ٧٦.

(١٩٦) ينظر سيبويه: الكتاب، ٨١/١.

(١٩٧) ينظرصالح خديش: (مفهوم التحويل وأنواعه في العربية)، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، ص ١٩٧- ١٩٩.

(١٩٨) عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، متشورات عويدات، بيروت، باريس، ١٩٨٦، ص١٢٨.

(١٩٩) يقصد الوحدة الإسنادية المضارعية المنفية " لا يحب الفساد".

(٢٠٠) الوصف يطلق على الاسم العامل عمل فعله.

(٢٠١) أو نائب فاعل.

(٢٠٢) ابن يعيش: المرجع نفسه، ٨٧/١.

(٢٠٣) ينظرد. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، ص ٢٠٢.

(٢٠٤) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص١٣٥، ١٣٦.

(٢٠٥) ينظر الجرجاني: دلائل الإعجاز: ص ١٣٥، ١٣٦

(٢٠٦) ينظر البرزة أحمد مختار: أساليب التوكيد من خلال القرآن الكريم: دراسة تحليلية لنموذجين من الاشتغال طبيعتة وإعرابه، مؤسسة علوم القرآن، دمشق، بيروت، ١٩٨٥، ص٢٥.

(٢٠٧) ينظر د. عبد الجبار توامة: (المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص٣١٠.

(٢٠٨) ينظر الجرجاني: دلائل الإعجاوز، ص٩٢، ٩٣، وينظرابن هشام: شرح شذور الذهب ١ /٣٣٣ وما بعدها.

(٢٠٩) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص٢٩.

(٢١٠) ابن يعيش: شرح المفصل، ٣ /٦٥.

(٢١١) يقصد بالجملة الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٢١٢) الجرجاني: المقتصد، ١/ ٢٩٢.

(٢١٣) ينظر نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج التطوير اللغوي الحديث، ص٤٩، ٥٠.

(٢١٤) ابن عصفور: شرح جمل الزجاجي، ١/ ٣١٧.

(٢١٥) يقصد بالجملة الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٢١٦) عبد العظيم فتحي: بين الأصالة والنيابة في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت، ص٣٣١، ٣٣٣.

(٢١٧) ينظر ابن هشام: شرح اللمحة البدرية في علم العربية، تحقيق صلاح راوي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ط٢، د. ت، ٣ /١٣٠.

(٢١٨) ابن يعيش: المرجع نفسه، ٢/ ٧٦.

(٢١٩) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص١١٩، ١٢٠.

(٢٢٠) ينظر الدينوري: ثمار الصناعة، مؤسسة بدران، بيروت، ١٩٦٣. ص٩٣، ٩٤.

(٢٢١) الاسترابادي: شرح الكافية، ١/ ٢٥٧، ٢٥٩.

(٢٢٢) ينظر تمام حسان: أمن اللبس ووسائل الوصول إليه في اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، د. ت، ص١٢٤.

(٢٢٣) ينظر عبد الفتاح الحموز: موضع اللبس في العربية وأمن لبسها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دت، ص١٠.

(٢٢٤) السيوطي: الأشباه والنظائر، ٢/ ٣١٤.

(٢٢٥) ينظر عبد الفتاح الحموز: المرجع نفسه، ص٦٢.

(٢٢٦) ينظر د. محمود نحلة: نظام الجملة في شعر المعلقات، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، دت، ص٥٥.

(٢٢٧) العكبري: اللباب، ١ / ١٣٩.

(٢٢٨) ينظر فندريس: علم اللغة، ص ١٨٣.

(٢٢٩) ينظر جون ليونز: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧، ص ٢٧ —٣٠ .

(٢٣٠) ينظر ابن يعيش: شرح المفصل ١ / ١٢٥ والسيوطي: الأشباه والنظائر، ٢ / ٣٠١.

(٢٣١) أي لا يحتاج إلى الجملة أو الوحدة الإسنادية.

(٢٣٢) ابن الربيع: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق عياد البستيتي، مطبعة دار الكتب القاهرة، ١٩٧٨، ١/ ٥٦٦.

(٢٣٣) ينظر د . نهاد الموسى: الأعراف، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، المؤسسة التونسية للكتاب ، ١٩٨٤، ص ١٤٥ - ١٧٦.

(٢٣٤) ينظر ابن يعيش: شرح المفصل ٩ / ٩١.

(٢٣٥) الصبان: حاشية الصبان، ١ / ٣١٥، ٣١٦.

(٢٣٦) عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ص ١٣.

(٢٣٧) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٢.

(٢٣٨) ينظر حسام سعيد النعيمي: ابن جنى عالم العربية، ص ١٦٨ ـ ١٦٩.

(٢٣٩) هنري فليش: النحو، دار المعارف الإسلامية، ٢٢ / ٦٢، ٦٨.

(٢٤٠) ينظر عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ١٩٢ ـ ٢١٥٢.

(٢٤١) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: المرجع نفسه، ص ١٨٨.

(٢٤٢) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص ٢٤.

(٢٤٣) أي العرب.

(٢٤٤) سيبويه: الكتاب ١/ ٣٢.

(٢٤٥) ينظرابن الأنباري: أسرار العربية، ص ٤٩ — ٥٩.

(٢٤٦) ينظر بومعزة رابح: تصنيف لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. . .، ص ٥٤٤

(٢٤٧) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص١١٧.

(٢٤٨) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المضارعية المؤدية وظيفة المبتدأ، ص١٠١

(٢٤٩) ينظر ابن جني: الخصائص، ١ /٣٤.

(٢٥٠) ينظر نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج التطور اللغوي الحديث، ص ٣٧، ٣٨.

(٢٥١) أي المستبدل والمستبدل عنه.

(٢٥٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص ٢٠.

(٢٥٣) ينظر نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي المكننة الجامعية الأزرابطة، الإسكندرية ٢٠٠١، ص٣١٣.

(٢٥٤) نهاد الموسى: المرجع نفسه، ص ٤٨.

(٢٥٥) ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، ص ٥٧.

(٢٥٦) محمد عيد: المصادر واستعمالاتها في القرآن الكريم، عالم الكتب، بيروت، ١٩٧٩، ١/٢٦٧.

(٢٥٧) يقصد بمدخوله الفعل ومرفوعه أو اسم " إن" وخبرها.

(٢٥٨) يقصد بالجمل الوحدات الإسنادية الوظيفية.

(٢٥٩) يقصد بمصدر صريح.

(٢٦٠) ابن الحاجب: الكافية في النحو، ٢ /٣٥.

(٢٦١) ابن الحاجب: المرجع نفسه، ٢ /٣٥.

(٢٦٢) وقد يكون المصدر المؤول مكوناً من الحرف المصدري " أنَّ" ومعموليها.

(٢٦٣) محي الدين عبد الحميد: عدة السالك إلى ألفية ابن مالك، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٢، ١ /١٨٥.

(٢٦٤) سيبويه: الكتاب، ٢ / ٣٢٩.

(٢٦٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص ٢٩.

(266) Mosel Ulrikc: Die syntaxtic Bei Sibawiah, P13 .

(٢٦٧) يقصد بالجملة ما سماه بحثنا " الوحدة الإسنادية ".

(٢٦٨) ابن يعيش شرح المفصل، ٥٩/٨ .

(٢٦٩) يقصد بـ " جملة " الوحدة الإسنادية.

(٢٧٠) يقصد الفعل المضارع المنصوب أو اسم " إن".

(٢٧١) ابن يعيش: المرجع نفسه، ٨ /٥٩.

(٢٧٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المركبة، ص٩٧.

(٢٧٣) محمود نحلة: مدخل إلى دراسة الجملة العربية، ص ١٦٨.

(٢٧٤) المصدر المؤول لا بد أن يتألف من حرف مصدري ومدخوله.

(٢٧٥) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، دلالة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو الفاعل أو المفعول به، ص ١٢٦، ٢١٦.

(٢٧٦) ابن يعيش: المرجع نفسه، ١ /٢٢.

(٢٧٧) عباس حسن: النحو الوافي، ٢ /٢٠٣.

(٢٧٨) ينظر عبد الرحمن أيوب: دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢، ١/١٤.

(٢٧٩) المركب الاسمي أطلق عليه في بحثنا هذا " الوحدة الإسنادية الوظيفية ".

(٢٨٠) د. محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، ص٧٤.

(٢٨١) أبو القاسم السهيلي: نتائج الفكر في النحو، ص١٢٦.

(٢٨٢) وقد سمى بعضهم هذه الوحدة الإسنادية الوظيفية " المركب الاسمي الموصولي"، ينظر دكتور محمد فتح: من المناهج الحديثة للبحث اللغوي، ص٨٦.

(٢٨٣) يقصد بالجمل الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما.

(٢٨٤) ابن يعيش: شرح المفصل ٣ / ١٤٢.

(٢٨٥) الزمخشري: المفصل، ص ١٤٣، ١٤٤.

(٢٨٦) إذا كان الفعل في هذه الوحدة الإسنادية الفعلية مبنياً للمعلوم تكون البنية العميقة للمشتق المؤولة به اسم فاعل. وإذا كان الفعل فيها مبنياً لما لم يسمَّ فاعله تكون البنية العميقة للمشتق

اسم مفعول.

(٢٨٧) ابن يعيش: شرح المفصل، ٦٣/١.

(٢٨٨) ينظر ابن هشام: مغني اللبيب ٢ / ٥٣ ، وينظر السيوطي: الأشباه والنظائر، ٢ / ٢٧

(٢٨٩) يقصد بـ " جملة " وحدة إسنادية وظيفية.

(٢٩٠) ابن يعيش: المرجع نفسه، ٣/ ١٣٩.

(٢٩١) ينظر ابن مالك: شرح التسهيل، ١ /٢٦٠.

(٢٩٢) يقصد بجملة صلة الموصول.

(٢٩٣) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص ٢٠٠.

(٢٩٤) ينظر محمد الشاوش: (ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية)، حوليات الجامعة التونسية، ص ٢٥٨

(٢٩٥) ابن هشام: المرجع نفسه، ٢ /٤٠٩.

(٢٩٦) هذه الوحدة الإسنادية الوظيفية يسميها التحويليون جملة مدمجة.

(٢٩٧) يقصد بالجملة الوحدة الإسنادية.

(٢٩٨) عبد القاهر الجرجاني: المقتصد، ١ / ٢٩٢.

(٢٩٩) ينظرد. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، ص ١٠٤، ١٠٥.

(٣٠٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المضارعية المحولة المؤدية وظيفة الخبر، ص١٤٢.

(٣٠١) ينظر أبو عبيدة معمر بن مثنى: مجاز القرآن، ٢/ ١٥٢.

(٣٠٢) ينظر عبد الله بوخلخال: التعبير الزمني عند النحاة العرب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٧، ١/ ٦٠.

(٣٠٣) سيبويه: الكتاب، ١ /١٧١، ١٧٢.

(٣٠٤) ينظر د. سناء حميد البياتي: قواعد٠النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص ٤١٢.

(٣٠٥) سيبويه: المرجع نفسه، ١ /١٦٤.

(٣٠٦) والتحويل في الصرف ليس دائماً يترتب عليه تغير في دلالة الصيغة المحولة. إذ قد يراد منه تجنب الثقل الذي في الصيغة الصرفية . ينظر بومعزة رابح: تصنيف وتحليل لصور الإعلال والإبدال في المشتقات الأحد عشر والمصادر، ص ٥٢ وما بعدها .

(٣٠٧) أي التركيب الإسنادي التوليدي الأصلي، أي النواة.

(٣٠٨) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص١٠٠.

(٣٠٩) سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية جملاً أم وحدات إسنادية وظيفية.

(٣١٠) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٤٤.

(٣١١) الجرجاني: المرجع نفسه، ص ٤٤، ٤٥.

(٣١٢) المقصود بتوافق أحكام النحو توافق البنى وتكافؤها عند العرب. ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص٢٩.

(٣١٣) ينظر د. خميس حسن سعيد الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي، ص١٢٠.

(٣١٤) والقيد يشمل المفعول به والحال والتمييز والمفعول به والمفعول لأجله.

(٣١٥) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة العربية وتراكيبها، ص٩٦.

(٣١٦) السيوطي جلال الدين: شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٧٦، ص٣٣

(٣١٧) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٤١١.

(٣١٨) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص١٢.

(٣١٩) الحمل هو إجراء الشيء على الشيء.

(320) Mosel Ulrikc: Die syntaxtic Bei Sibawiah, P 280.

(٣٢١) لأن المفعول به الأول لظل أصله مبتدأ.

(٣٢٢) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص٢٢، ٢٣.

(٣٢٣) أو الوحدة الإسنادية المنسوخة بهذه النواسخ.

(٣٢٤) نهاد الموسى: نظرية النحو العربي، ص ٦٣ - ٦٧.

(٣٢٥) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، المرجع نفسه، ص ٢٢، ٢٣.

(٣٢٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية، اختلافهما النظري والمنهجي)، المرجع نفسه، ص٢٦، ٢٧.

(٣٢٧) من مثل لم، لا،، ليس، ما، لن.

(٣٢٨) من أدوات التوكيد: إن، أن، لام الابتداء، لام المزحلقة، نونا التوكيد، قد، لقد. . . إلخ.

(٣٢٩) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص ١٠١ — ١٠٩.

(٣٣٠) ينظرد. خليل عمايرة: المرجع نفسه، ص ١٠٢، ١٠٣.

(٣٣١) أو الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٣٣٢) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص ٤١١.

(٣٣٣) ينظر خليل عمايرة: في نحو اللغة العربية وتراكيبها، ص١٠٨.

(٣٣٤) يعد دخول حرف الجر الزائد على الاسم عارضاً مؤثراً على شكل الترتيب وهو تحويل عارض نحوياً لا دلالياً لإمكانية الاستغناء عنه كما أن الباء يمكن الاستغناء عنها نحوياً فقط لا بلاغياً. ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ١١٩، ١٢٠

(٣٣٥) ينظر ابن جني: سر صناعة الإعراب، ١/ ١٣٩.

(٣٣٦) ينظرالجرجاني: دلائل الإعجاز، ص١٢٤- ١٢٦.

(٣٣٧) ينظر الزمخشري: الكشاف، ١ /٢٤٨.

(٣٣٨) ابن جني: الخصائص، ٢/ ٣٦، باب شجاعة العربية.

(٣٣٩) الجرجاني: المرجع نفسه، ص ١٣٢.

(٣٤٠) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٣٩.

(٣٤١) ينظر الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، ص٦٥.

(٣٤٢) ينظر د. عبد الواحد حسن الشيخ: دراسات في علم المعاني، ص١٦٢.

(٣٤٣) ينظر ابن هشام: معني اللبيب، ص ٦٨٤.

(٣٤٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ص ١٣، ١٥.

(٣٤٥) سيبويه: الكتاب ٢/ ١٢٩، وينظرعبد القاهر الجرجاني: دلائل الاعجاز، ص ١١٢، ١١٤.

(٣٤٦) سيبويه: الكتاب، ٢/ ١٢٩.

(٣٤٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الجملة الابتدائية الاسمية المحولة، ص٤٠٦.

(٣٤٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (النحو العربي والبنوية اختلافهما النظري والمنهجي)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، .، ص١٨، ١٩.

(٣٤٩) أي الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية الفعلية.

(٣٥٠) وقد وردت على هذه الصورة الآيات: البقرة/ ١٣، ١٠١، ١٦٩، ٢١٦، آل عمران/ ٦٦، الأنعام/ ٩٧، الأعراف/ ٣٢، ٣٨، ١٢٣، الحجر/ ٩٦، النحل/ ٥٥، النمل/ ٧٥، العنكبوت/ ٤١، ٦٤، سبأ/ ٣٦، الزمر/ ٢٩، فصلت/٣، نوح/ ٤، النبأ/٥.

(٣٥١) محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، ٢/ ٣٠٨.

(٣٥٢) ينظر سيبويه: الكتاب، ١/ ٨٥ وابن يعيش: شرح المفصل، ٦/ ٩٠.

(٣٥٣) ينظر سناء حميد البياتي: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص٢٠١.

(354) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique , P 10- 16.

(٣٥٥) ينظر صالح بلعيد: التراكيب النحوية وسياقاتها عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ص ١٧٣.

(٣٥٦) أي العرب.

(٣٥٧) سيبويه: الكتاب، ١/ ٣٤.

(٣٥٨) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٨٤.

(٣٥٩) الزملكاني: البرهان الكشاف عن إعجاز القرآن، تحقيق الدكتور حمدي الحديثي والدكتور أحمد مطلوب، ط١، ١٩٧٤، ص٢٣٢.

(٣٦٠) حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٣، ص١٠١- ١٠٣.

(٣٦١) ينظرد. مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، ص٤٤.

(٣٦٢) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص٤٠.

(٣٦٣) ينظر عبد القادر مرعي: أساليب الجملة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٦٣.

(٣٦٤) ينظر اين السراج: الأصول في النحو ٢ / ١٣١ وابن جني الخصائص، ٢ / ٣٨٢، ٣٨٥.

(٣٦٥) ينظر د. سناء حميد البياتي: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص٤٠٨.

(٣٦٦) أو الوحدة الإسنادية الفعلية.

(٣٦٧) ينظر صالح خديش: (مفهوم التحويل وأنواعه في العربية)، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة قسنطينة، ص ١٨٧ .

(٣٦٨) ينظرد. سناء حميد البياتي: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، ص ٤٢٩.

(٣٦٩) د. سناء حميد البياتي: المرجع نفسه، ص٤٣٠.

(٣٧٠) طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، مطبعة المعارف، ١٩٤٩. ص ٣٢٩، ٣٣٠.

(٣٧١) وقد رأى الدكتور محمد محمد حسين أن هذا الكلام ليس من صنع طه حسين فهو ترديد لما قاله القاضي الإنجليزي " ولمور " في كتابه " عامية مصر "، طبعة لندن ١٩٠، ص ١٥. ينظر د. محمد محمد حسين: تطوير قواعد اللغة العربية، دار للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ١٤١٥، ص ٥٣.

(٣٧٢) د. محمد محمد حسين: المرجع نفسه، ص ٥٥.

(٣٧٣) ينظر د. تمام حسان: الخلاصة النحوية، عالم الكتب، ط ١، ٢٠٠٠، ص ١٢٧، ١٢٨.

(٣٧٤) ينظر بومعزة رابح: تصنيف وتحليل لصور الإعلال والإبدال في المشتقات الأحد عشر والمصادر، ص٦٠،١٥٠.

(٣٧٥) يؤيد ذلك ما صرح به أبو عمرو بن علاء حين قال " ما انتهى إليكم مما قالته العرب إلا أقله، ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير ".

(٣٧٦) ينظر السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ٢/ ٣٠٤.

(٣٧٧) المطردة المقيس عليها بغض النظر عن كونها أصلاً أم فرعاً. والمطرد في القياس هو أن يوافق

المقياس عليه قاعدة أصلية. ينظر د. عبد الفتاح حسن علي البجة: ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ١٩٩٨، ص ٨٢.

(٣٧٨) ينظر د. عبد الفتاح حسن علي البجة: المرجع نفسه، ص ٦.

(٣٧٩) ينظر د. عبد الفتاح حسن علي البجة: المرجع نفسه، ص ٦.

(٣٨٠) ينظر بطرس البستاني: محيط المحيط، مادة حمل، ص ٤٩٥.

(٣٨١) ينظر محمد الخضر حسين: القياس في اللغة العربية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، ١٣٥٣هـ، ص ٢٧.

(٣٨٢)ينظر د. محمد نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥، ٦٧.

(٣٨٣) ينظر ابن منظور: لسان العرب، ٦ / ١٨٧.

(٣٨٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣، ص٦٦.

(٣٨٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: أول صياغة للتراكيب العربية، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٠.

(٣٨٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن خميس الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي ص ٢٤٩.

(٣٨٧) يقصد بالمسوغ الخارجي أنه يبني على افتراضي يقتضيه الفعل مثل الفعل " قال " أصلها قول.

(٣٨٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: منطق النحو العربي، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩.

(٣٨٩) الرماني: الحدود في النحو، تحقيق دكتور مصطفى الجواد، ١٩٨٩، ص ٤٢.

(٣٩٠) علي الجرجاني، كتاب التعريفات، ص ١٧٢.

(٣٩١) علي الجرجاني: المرجع نفسه، ص ١٧٢.

(٣٩٢) وقد استخدم النحاة فكرة الأصل والفرع في كل مجالات الدرس النحوي وبخاصة في أقسام الكلام الثلاثة (الفعل، الاسم والحرف) فيما يتعلق بالاعراب والبناء وفيما يتصل بالعوامل. ينظر عبد الفتاح علي البجة، ظاهرة قياس الحمل، ص ٦٧.

(٣٩٣) الرماني: المرجع نفسه، ص ٤٢.

(٣٩٥) د. منى الياس: القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي دار الفكر، دمشق ١٩٨٥، ص ٣٢.

(٣٩٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، المرجع نفسه، ص ٢٤٩.

الفَصْلُ الثَّانِي

دراســـة وتحليـل المنهـاج

تمهيد:

من المعلوم أن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي تستغرق ثلاثة أعوام. تدرس فيها مواد مختلفة علمية وأدبية. تنتهي باجتياز امتحان الباكالويا بفروعها الثلاثة، العلمي والأدبي، والتقني. وحيث إن اللغة العربية هي لغة الدراسة لكل المواد والأنشطة المدرجة في المنهاج، فإن التركيز على قواعد اللغة العربية ومنها النحو للتمكن من القدرة على التعامل بهذه اللغة، يعد هاماً جداً. من شأنه أن يسهم في تعزيز الملكة اللغوية عند التلاميذ. حتى لا يكون ضعفهم في اللغة عائقاً أمام التعمق والتخصص في مختلف فروع المعرفة بما فيها فروع اللغة في المرحلة الجامعية. ولذلك فمن الأهمية بمكان أن جاء الجانب التطبيقي من بحثنا على وجه التحديد في المرحلة الثانوية محصوراً اهتمامه في نشاط من أخطر أنشطة اللغة، هو نشاط النحو.

ومن خلاله صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي لاحظنا أنها لم تعط العناية اللائقة بها. إن في المحتوى، وإن في كيفية تقديم هذا المحتوى للتعليم والتعلم. وحتى يؤتى هذا الجانب التطبيقي أكله ويحقق الهدف المتوخى منه، اقتضى منهجه أن نستنطق المنهاج الرسمي للغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام من حيث الأهداف، والمضامين، والطرائق، والوسائل، وأساليب التقويم.

وقبل الشروع في تحليل المنهاج ودراسته، يحسن بنا أن نقف وقفة تأمل عند مفهوم المنهج التربوي، وعند لفظي " برنامج" و" منهاج"، اللذين كثيراً ما تتداخل دلالتهما الاصطلاحية. فيطلق أحدهما على الآخر. وقل أن يتفطن للفرق الذي بينهما.

أولاً- مفهوم المنهج التربوي:

هو مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية التي تساعد على تنمية النشء، من النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ليتمكن من أن يحيا حياة سوية طيبة في البيئة التي يعيش فيها(١).

ومنه فالمنهج في الميدان الدراسي- باعتبار أنه يشمل أنواع الخبرات التي توصلها المدرسة إلى التلميذ- بالغ أمره في حياة الشعوب. على نحو جعل أحد السياسيين يذهب إلى أن مستقبل الأمة رهين به. حين سئل عن رأيه في مستقبل أمة ما قائلاً:

" ضعوا أمامي مناهجها الدراسية أنبئكم بمستقبلها"(٢).

ثانياً- مفهوم لفظي "برنامج" و" منهاج":

أما لفظا "برنامج" و "منهاج" فإن ثمة فرقاً جوهرياً بينهما. ذلك أن "البرنامج" باعتباره مجموعة من مواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة، مقررة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه إلى التعليم الذهني.

وأساس ذلك أن التربية عنده التي تقدم إلى المتعلم. في حين أن "المنهاج"- لكونه مجموعة من العمليات الدراسية المخططة، المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم-إنما تتحقق عن طريق كم هائل من المعارف الجاهزة تتجه العناية فيه إلى الأخذ بيد المتعلم للتعلم على النحو الشامل والمتوازن، قصد الوصول إلى تعديل سلوكه(٣).

ولئن كان "المنهاج" ينطلق من التركيز على التعلم بدل التعليم- وذلك بمنح المتعلم دوراً فعالاً، من شأنه أن يوفر فرص استثمار خبراته، وتوظيف قدراته الإبداعية- فإنه يكون بذلك قد تجاوز موروث التربية القديمة التي اهتمت بتلقين التلاميذ المعارف، متخذة عقولهم أوعية لها، مغفلة دورهم. ومرد ذلك إلى تجاهلها قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم(٤) وحاجاتهم.

ويكون المنهاج كذلك قد اعتنى بالمعارف، وطرائق تبليغها حين سعيه إلى زيادة الفعالية التربوية بالتحول من الممارسة العفوية للفعل التربوي إلى الممارسة المخططة، التي

تمكن المتعلم من تفكير وعمل أكثر ملاءمة مع الحياة المعاصرة، وإتاحة الفرصة له من أجل تنمية قدراته على اكتساب المعرفة بنفسه، وعلى التكيف مع مختلف المواقف، وكذا على التأثير الإيجابي في بيئته(٥) لذلك ينبغي أن يكون في هذا المحتوى ما يساعد المتعلم على إبداع اللغة، وليس فقط أن ينتجها من خلال الاستجابة الآلية(٦).

ومن هنا يتبدى أن الانتقال من البرنامج إلى المنهاج اختيار منهجي وتربوي. أملته التربية الحديثة، التي ينطوي "المنهاج" على مطالب له ولها. فما هي هذه المطالب؟

حين نمعن النظر في الفصل الأول من" المنهاج" نتبين مدى تركيزه وإلحاحه على ضرورة التكامل بين أنشطة اللغة العربية وآدابها التي يتعين أن ينتهي بتقويم تحصيلي (٧). كما يتبدى لنا تأكيده على وجوب توزيع الأنشطة(٨)، وتنويع طرائق تبليغها بما يتوافق وطبيعتها. وكذا الحرص على تنفيذ المنهاج على أساس "بيداغوجية الأهداف"(٩) التي تؤكد على الحضور القوي للتقويم بأنواعه الثلاثة: التشخيصي، والتكويني، والتحصيلي في العملية التعلمية بما ينسجم وأهداف المنهاج انطلاقاً من أن قيمة المنهاج تتمثل في مدى تنفيذه عملياً.

١ـ الأهداف:

إذا أمعنا النظر في الفصل الثاني من " المنهاج " وجدناه تمحور حول الأهداف المتوخاة منه. وقد قسمها إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة. فالأهداف العامة المنشودة من دروس القواعد النحويةكشف عن أنه يرمي من ورائها إلى جعل المتعلمين يصلون إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها، وإجادة توظيفها. وذلك بإثراء رصيدهم المعرفي. وتوسيع مجال أفكارهم بإكسابهم المنهجية العلمية للتفكير والعمل، إعداداً لهم لمتابعة الدراسات العليا. مع التأكيد على أن هذه الأهداف تقتضي أن يؤخذ بعين الاعتبار ضرورة تمتين الصلة بتراث الأمة الفكري، واللغوي، والأدبي، والاعتزاز بعظم إنجازها الحضاري عبر التاريخ، لترسيخ روح الانتماء إليها(١٠).

أما الأهداف الخاصة التي تستشف من المنهاج، فهي أن هذا المنهاج يسعى من خلال نشاط القواعد في الجانب المعرفي إلى تعزيز مكتسبات المتعلم في علوم اللغة وتعميقها. بحيث يمتلك القدرة على دقة الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والتعليل والحكم،

ويتمكن من تنظير معارفه وتوسيعها والتدريب على التحكم في توظيفها في مختلف المواقف (١١).

وفي الجانب التعليمي قد تبين أنه يصبو إلى الوصول بالمتعلم إلى القدرة على أن يعبر شفهياً بلغة واضحة ملائمة لمقتضى الحال. وعند ممارسته الكتابية يكون قادراً على مراعاة قواعد اللغة العربية المكتسبة(١٢).

وفي الجانب المنهجي قد اتضح أنه يهدف إلى اكتساب المدرس منهجية استغلال المصادر والمراجع، والمعاجم(١٣)- وتبقى أمام كل ذلك دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية غير مفصح عنها- ليصل من خلال تلك الأهداف بنوعيها العام والخاص إلى رسم ملمح (١٤) التلميذ المتخرج من الثانوية في الشعب الأدبية والعلمية. تتحقق في هذا التلميذ جملة من المواصفات. بحيث يكون متمكناً من القواعد الأساسية للغة العربية من نحو، وصرف، قادرا على استعمالها في ممارسته اللغوية، وكذا يكون قادراً على الفهم السليم لما يقرأ، بعد أن صار منهجياً في عمله، منطقياً في تفكيره، مقنعاً في نقاشه، وفوق كل ذلك أصبح ذا شخصية قوية، معتداً بلغته العربية (١٥).

وقد تم اختيار المضامين(١٦) التي ستسهم في تحقيق تلك الأهداف موزعة على وحدات تعليمية أشار "المنهاج" إلى أنها "مجرد شكل تنظيمي، وليست اختياراً منهجياً. على أمل أن تتاح فرصة إعادة بنائه - أي المنهاج - على أسس ملائمة أكثر"(١٧).

٢- المضامين:

وهذه قراءة في مضامين الدروس التي تنتظم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي انطوى عليها المنهاج.

أ- السنة الأولى الثانوية:

١- بالنسبة إلى السنة الأولى جذع مشترك آداب كانت الدروس المتضمنة تلك الصور هي: المصدر المؤول(١٨)، اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها(١٩)، اسم المفعول وعمله (٢٠)، المبتدأ والخبر(٢١)، الحال المفردة والحال الجملة(٢٢)، النعت السببي.

٢- بالنسبة إلى السنة الأولى في الشعب العلمية والتكنولوجية كانت الدروس

المتضمنة تلك الصور متمثلة في المبتدأ والخبر(٢٣)، وترتيب عناصر الجملة الفعلية، والفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة(٢٤)، والمضارع المجزوم بأدوات الشرط، والحال (٢٥)، والنعت بنوعيه (٢٦).

ب- السنة الثانية الثانوية:

١- بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

كانت الدروس التي يفترض أن يعرض فيها لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب(٢٧)، والجمل التي لامحل لها من الإعراب(٢٨)، والتعجب بصيغتي: "ما أفعله"، "أفعل به"، وصيغ المدح والذم، "نعم" و"بئس" (٢٩)، والاختصاص(٣٠).

٢ – بالنسبة إلى السنة الثانية شعبة الآداب واللغات الأجنبية:

الدروس التي كان يفترض أنها معنية بصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي:

الجمل التي لها محل من الإعراب، التقديم والتأخير وأثرهما في الكلام(٣١) والجمل التي لا محل لها من الإعراب، والتعجب بصيغتي ما أفعله، وأفعل به(٣٢)

٣ - بالنسبة إلى السنة الثانية الشعب العلمية والتكنولوجية:

الدروس التي رصدها المنهاج لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: الجمل التي لها محل من الإعراب(٣٣)، والجمل التي لا محل لها من الإعراب(٣٤) والتعجب بصيغتي ما أفعله، وأفعل به، وصيغ المدح والذم(٣٥)، والاختصاص(٣٦).

جـ- السنة الثالثة الثانوية(٣٧):

١ – بالنسبة إلى شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني وإعراب إذ، إذا، إذا (٣٨)، والخبر وأضربه وأغراضه(٣٩) اسم الموصول وصلته وعائده، ولو ولولا، وأسلوب التعجب(٤٠)، وأنواع الحال (٤١)، ووظائف لا العاملة عمل ليس، ولا النافية للجنس(٤٢) والتقديم والتأخير(٤٣)،

وجملة(٤٤) مقول القول(٤٥).

٢ - بالنسبة إلى شعبة الآداب والعلوم الشرعية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية قد وردت في المنهاج على النحو التالي معاني وإعراب إذ، إذا، إذا(٤٦)، وأسلوب التعجب، والعرض، والتحضيض وأضرب الخبر، واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة (٤٧) واسم الفعل، وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده (٤٨)، و" لو"، و" لولا"، والحال وأنواعها، ورب، وربما(٤٩)، ولا العاملة عمل ليس و"لا" النافية للجنس(٥٠).

٣- بالنسبة إلى الشعب العلمية والتكنولوجية:

الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية هي: معاني وإعراب إذ، وإذا، وإذا (٥١)، واسم الفعل، واسم الفاعل(٥٢)و أساليب التعجب والتمني وإعراب مقول القول(٥٣)، واسم الموصول وصلته (٥٤)، وأضرب الخبر، ونواصب المضارع الظاهرة والمضمرة(٥٥) ولو، ولولا، والحال وأنواعها(٥٦)، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها(٥٧).

٤ ـ بالنسبة إلى شعبة الآداب واللغات الأجنبية:

يسجل أن الدروس التي تصلح لأن تكون مجالاً لتناول صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية فقد وردت في المنهاج على النحو التالي:

معاني وإعراب إذ، إذا، إذا(٥٨)، وأسلوب التعجب والعرض والتحضيض وأضرب الخبر واسم الفاعل، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة(٥٩)، واسم الفعل، وإعراب مقول القول، واسم الموصول وصلته وعائده (٦٠)، ولو، ولولا، والحال وأنواعها، ورب، ربما(٦١)، ولا العاملة عمل ليس، ولا النافية للجنس(٦٢).

كيفية تناول المنهاج الدروس التي تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية.

إننا بقراءة أولية مضامين المنهاج من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية السالفة الذكر ننبهر لكثافة هذا المحتوى على نحو نكاد نطمئن فيه إلى أنه يكاد يحيط بما تمس حاجة المتعلمين إليه من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية، مما

يجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرجوة التي رسمها من هذه الدروس لو أن تلك المضامين كانت حقيقة متجهة إلى خدمة تلك الصور(٦٣). لكننا حين ننظر إلى مضامين المنهاج نظرة فاحصة ثاقبة نقف على نقص بيّن، إن في الكم، وإن في الكيف (النوع).

ولعل أول ملاحظة لافتة للانتباه هي تلك التي تسجل حول غياب أنواع من الجمل من مثل الجملة الاستئنافية، وجملة القسم، وجملة الشرط غياباً تاماً. ثم إنه لوحظ في كتاب السنة الثانية الثانوية الإشارة إلى المحاور المتضمنة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية التي خصت بثلاث حصص في أحسن الأحوال(٦٤).

فدرس " الجمل(٦٥) التي لها محل من الإعراب" عند الرجوع إلى القاعدة المدونة في الكتاب المدرسي(٦٦) التي كانت صياغتها كما يلي: الجمل التي لها محل من الإعراب هي التي تؤول بمفرد، وتعرب كالمفرد الذي تؤول به، وهي سبع:

١ – الجملة الواقعة مفعولاً به.

٢ – الجملة الواقعة خبراً.

٣ – الجملة الواقعة حالاً.

٤ – الجملة الواقعة نعتاً.

٥ – الجملة الواقعة مضافاً إليه.

٦ – الجملة التابعة لجملة لها محل من الإعراب.

٧ – الجملة الواقعة جواب شرط جازم المقترنة بالفاء أو إذا الفجائية"(٦٧).

حين العودة إلى هذه القاعدة نفهم أن الوحدات الإسنادية الوظيفية(٦٨) محصورة في سبع.

ونلاحظ أن القاعدة قد أغفلت الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ واسم الناسخ وخبره. ويسجل أن القاعدة قد جانبها السداد حين عدت الوحدة الإسنادية(٦٩) الواقعة جواباً لشرط جازم المقترنة بالفاء أو" إذا" الفجائية ذات وظيفة نحوية. فهي في محل جزم(٧٠). ومن قراءة عناصر القاعدة يسجل أن هذه القاعدة

قد اكتفت بتحديد الوحدات الإسنادية الوظيفية السبع دون أن تعرض لصور هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية ولدلالاتها، ولكيفية استبدالها. وتبعاً لذلك سنجد أن التمرين التطبيقي الأول يكتفى بمطالبة التلاميذ بتبيان الجمل(٧١) التي لها محل من الإعراب وذكر نوع ذلك المحل(٧٢).

والجمل التي لا محل لها من الإعراب خصت بدرس واحد مس الجملة الابتدائية، والتفسيرية والاعتراضية، والتابعة لجملة لا محل لها من الإعراب(٧٣).

وعد الكتاب المدرسي الوحدة الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي وصلته جملة. كما عد الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم والوحدة الإسنادية التي لجواب الشرط غير الجازم، أو الجازم غير المقترن بالفاء، وإذا الفجائية جملاً وما هي بجمل. والقاعدة المنصوص عليها في الكتاب المدرسي هي" الجمل التي لا محل لها من الإعراب هي الجمل التي لا تؤول بمفرد وهي سبع:

١ - الابتدائية وهي التي تقع في صدر الكلام.

٢- التفسيرية وهي التي تفسر ما قبلها.

٣- الاعتراضية: هي المتوسطة بين أجزاء الجملة أو بين جملتين مرتبطتين.

٤ - الجملة الواقعة صلة للموصول(٧٤).

٥ - الواقعة جواباً للقسم.

٦- الواقعة جواباً لشرط غير جازم أو هي في جواب شرط جازم غير مقترنة بالفاء أو إذا.

٧- التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب(٧٥) ".

وما يسجل من ملاحظات على هذا الدرس هو أن دراسة الجمل التي لا محل لها من الإعراب كانت دراسة سطحية اكتفي فيها بتعريف هذه الجمل دون تحليل لمكوناتها، ودون عرض لأهم صورها(٧٦). كما يسجل أن الأنواع الثلاثة (٤، ٥، ٦) التي عدتها قاعدة الكتاب جملاً إن هي إلا وحدات إسنادية وظيفية.

وفي درس أحرف التنبيه والتفسير يلاحظ أن الكتاب المدرسي كان بإمكانه استثمار هذا الدرس في ترسيخ صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول(٧٧).

لو لم يغيرها عن سياقها. فالوحدات الإسنادية المصدرة بأحرف التنبيه والتفسير" ألا" و" أن" و"يا" هي وحدات إسنادية فعلية أواسمية مؤدية وظيفة مقول القول. ونحن نرى أن سكوت المعلم عن هذه الوظيفة إن هو إلا قصور في فهم وظيفة النحو وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وفي درس أحرف الجواب ورد في قاعدة الكتاب المدرسي:

١– من أحرف المعاني ما يستخدم للجواب وهي: نعم، إي، وبلى، وأجل، في حالة الإثبات ولا في حالة النفي.

٢- "إي" ولا بد أن يليها قسم.

٣- "بلى" يجاب بها للإثبات بعد الاستفهام الذي دخل على نفي(. . .).

تقوم أحرف الجواب مقام جملة (٧٨) محذوفة(٧٩)" إذ إن هذا الدرس لم يراع فيه معيار البرمجة الذي يلح على ضرورة أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وأن يقدم هذا المحتوى متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره ويكمله(٨٠)، ذلك أن تنظيم المحتوى ينبغي ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج والمعايير الأساسية الثلاثة الواجب توافرها في المحتوى المنظم، وهي الاستمرارية والتتابع والتكامل(٨١). ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتم في مراحل. وفي كل مرحلة يتلقى المتعلم جرعة تساعده على أن ينتقل منها إلى غيرها. ثم إن الخبرة السابقة أساس للخبرة الحالية(٨٢).

لذلك كان يمكن أن يشير المعلم ويستثمر أحرف الجواب المذكورة المكونة مع مدخولها وحدات إسنادية وظيفية محولة بالحذف مؤدية وظيفة مقول القول(٨٣).

وفي درس "أحرف العرض والتحضيض" يسجل أن الأمثلة المستخرجة من نص "نقض الصحيفة":

١- ألا يلين قلبك.

٢- لولا ترضى بالمعروف.

٣- لولا تشقون هذه الصحيفة الظالمة.

٤- هلا تضع لفجورك نهاية يا أبا جهل(٨٤).

يسجل ورود هذه الأمثلة مبتورة عن سياقها. فلو ربطت بسياقها وجاءت على النحو الآتي:

١- قال شيخ مسن لأبي جهل: ألا يلين قلبك.

٢- وقال له ولولا ترضى بالمعروف.

٣- فصاح القوم كلهم يقولون: هلا تضع لفجورك نهاية.

لكان يمكن استثمارها في تبيان صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول(٨٥). وفي درس " الاختصاص" جاء في قاعدة الكتاب:

١- الاختصاص هو نصب الاسم بفعل محذوف وجوباً تقديره أخص أوأعني.

٢- يتكون أسلوب الاختصاص من عنصرين أساسيين أولهما الضمير، ولا يكون إلا ضمير متكلم أو مخاطب. وثانيهما المخصوص وهو اسم واجب النصب على المفعولية. ويشترط فيه أن يكون معرفاً بالألف واللام أو مضافاً إلى معرفة، أو يكون لفظ " أيها" في التذكير، و" أيتها" في التأنيث منعوتين بما فيه الألف واللام"(٨٦). وكان يمكن استثمار هذا الدرس في خدمة الجملة الاعتراضية، ذلك أن البنية العميقة للجملة المضارعية المحولة بالحذف المكونة من الفعل المضارع المحذوف " أخص، أو أعني"، وفاعله المضمر الذي لا ينفك عنه" أنا" هي جملة اعتراضية(٨٧).

وفي درس " عمل اسم الفاعل وصيغ المبالغة"(٨٨) لم يتم تناول الجمل المراد إبراز عمل الوصف فيها عمل فعله تناولاً من شأنه أن يساعد المتعلمين على الوصول إلى الهدف المبتغى. حيث اكتفى الكتاب المدرسي بعرض الأمثلة الواردة فيها تلك التراكيب الإسنادية المحولة.

وكان الأجدر به أن يعرض إلى جانبها التراكيب الإسنادية التوليدية لها حتى يتسنى للتلاميذ ملاحظة الفروق في الشكل والدلالة. كأن يشار إلى أن أصل جملة " أنا الغارس الشجر" هو " أنا الذي يغرس الشجر"، وأصل جملة " أجان ثمار ما غرست"؟ هو " أتجني ثمار ما غرست". ويفعل ذلك مع بقية الأمثلة. وما قيل في هذا الدرس ينسحب على درس الحال(٨٩) الذي لم تعالج فيه صور الحال معالجة تعمل على تحقيق الكفاية اللسانية والتبليغية المنشودتين منه، وكذا ينسحب على درس النعت(٩٠) الذي هو الآخر

لم يعرض فيه للبنيات التوليدية للوحدات الإسنادية المحولة المؤدية وظيفة النعت.

وفي درس " عناصر الجملة الفعلية"(٩١) حين معالجة تلك الجمل كان ينبغي للمعلم أن يدرك أنها محولة بالترتيب، ومن ثم ينبغي له أن يعرض بنياتها التوليدية إلى جانب بنياتها التحويلية (البدء بالأصل ثم الفرع) " لكي يحدث تقابل. وبالتالي يسهل تعلم اللغة"(٩٢) ليتسنى للتلاميذ المقارنة وإدراك الغرض من عدم مجيء عناصرها على أصولها، لأن من مظاهر الفهم المقارنة بين خصائص أمرين. وإدراك خصائصهما يقود إلى تقديم أحدهما على الآخر(٩٣) وبذلك يعرفون أن هذه الجملة لغرض القصر، وتلك للاستفهام. ويتحقق ذلك حين الوصل بين علم المعاني(٩٤)، والنحو الذي يقصد به الانتحاء في مثل هذه الدروس المحولة جملها ووحداتها الإسنادية. وفي درس"المصدر المؤول" ورد في قاعدة الكتاب:

"المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح. ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"(٩٥). حيث لم تشر القاعدة إلى الوظائف التي يؤديها المصدر المؤول.

وبذلك يسجل افتقاد الربط بين الجانب الشكلي والجانب الوظيفي. وهو أمر في غاية الخطورة ما كان ينبغي لها أن تسكت عنه. ففقد مثل هذا الدرس ثمرته وهي معرفة المتعلم أن هذا المصدر المؤول مؤد وظيفة المبتدأ أو الخبر مثلاً. ويتعدى هذا السكوت ليمتد إلى التمارين(٩٦). ومثل هذا التعامل مع المصادر المؤولة كان يمكن أن يكون مقبولاً لو كان المنهاج يسير في رحاب النظرية السلوكية التي تريد الوصول بالمتعلم إلى أن يكون سلوكه اللغوي آلياً.

وفي نشاط " الأعمال التطبيقية" للسنة الثالثة الثانوية اللائق جداً أن تعالج محتوياته وتدرس بالصور لكون هذا النشاط متمحوراً حول التمارين من جهة، ولكون المواضيع المنطوي عليها سبق أن درست في السنوات السالفة إلا أنه سجل أن هذا النشاط يعامل معاملة نشاط "القواعد النحوية" وكأن مضامينه جديدة بالنسبة إلى المتعلمين. ففي درس "أضرب الخبر وأغراضه" على سبيل المثال، كان ينبغي أن تتمحور هذه الحصة حول الانغماس اللغوي، بعرض ثلاثة نماذج للخبر: الخبر الابتدائي، والطلبي، والإنكاري في الجملة الفعلية والاسمية، ثم يفسح المجال للتلاميذ لنسج ما لا حصر له

من هذه الأضرب، مع إبراز أغراض كل ضرب وتبيان المؤكدات التي تحول الخبر الابتدائي إلى طلبي أو إنكاري.

والملاحظة اللافتة المسجلة على كل الدروس النحوية هي اكتفاؤها بعرض صورة واحدة للظاهرة المراد تعلمها، وهو ما لا ينسجم وما تدعو إليه اللسانيات التطبيقية(٩٧).

وفي مسار التوجيه التربوي الجديد يسجل أن طريقة عرض المحتوى غير ملائمة لافتقارها إلى الانسجام الذي تقتضيه بيداغوجية التدريس الهادف، كما أن المحتوى غير قادر على الاستجابة لحاجات المتعلمين من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. فثمة صور كثيرة من التراكيب الإسنادية هي في غاية الأهمية، وحاجة المتعلمين إليها مسيسة في هذه المرحلة مسكوت عنها، من مثل صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، الماضوية والمضارعية والاسمية البسيطة منها والمركبة(٩٨)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر الماضوية المثبتة والمؤكدة، والمضارعية المثبتة والمؤكدة والمنفية(٩٩)، وصور الوحدة الإسنادية المضارعية والاسمية المؤديتين وظيفة الفاعل أو نائب الفاعل(١٠٠) وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال الماضوية المؤكدة والمثبتة والمضارعية المثبتة والمنفية والاسمية المؤكدة(١٠١)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت الماضوية المؤكدة الاسمية المنفية والمنسوخة(١٠٢)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه المضارعية(١٠٣)، وصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى المضارعية(١٠٤).

٣- الطرائق والوسائل:

يلح المنهاج على ضرورة اختيار الطرائق النشيطة والملائمة، التي تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة. من توظيف الوسائل والتقنيات الناجحة التي تساعد على تبليغ المعلومات إلى المتعلم(١٠٥). وكشف المنهاج عن أن الأهداف المنتظرة من هذه الطرائق التي تتمحور حول تزويد المتعلم بآليات التفكير المنهجي السليم، القائم على استثمار ما أمكن من العمليات العقلية المتمثلة في الفهم، والتحليل، والموازنة، والتعليل، والاستدلال، والنقد، والحكم(١٠٦). كل ذلك من أجل غاية سامية تسعى إلى جعل المتعلم يتجه إلى تعليم ذاته. وقد أبرز المنهاج مزايا هذه الطرائق(١٠٧) التربوية النشيطة،

ومبررات إيثارها. باعتبار أنها تحرص على إضفاء الحيوية على نفوس التلاميذ في أثناء تعلمهم، ضماناً لمشاركتهم الإيجابية في مختلف مراحل الدرس، وتنمية لعقولهم بتعويدهم التفكير المنطقي. كما بين المنهاج أن في هذه الطرائق دفعاً قوياً للأستاذ نحو التجديد في أساليب عمله بما يجنبه الرتابة ومغبتها (١٠٨).

و في مساق الحديث عن كفاية الإعداد لتطبيق الطرائق النشيطة، أكد المنهاج على إلزامية الأستاذ وضع تخطيط دقيق للأهداف المتوخاة من درسه، وضبطها في شكل أهداف إجرائية معرفية كانت أو مهارية(١٠٩). انطلاقاً من بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف التي تبناها(١١٠). وختم المنهاج حديثه عن " الطرائق والوسائل " ببسط طريقة تسيير نشاط القواعد. فأكد في بداية تقديم هذا النشاط على ضرورة التمهيد بنوعيه الأدبي والعلمي. فالأدبي منه يقدم فيه نص. وبواسطة أسئلة محددة توجه من قبل الأستاذ إلى التلاميذ، يتم استخراج الأمثلة المشتملة على معظم الأحكام المستهدفة من الدرس. وبعد المناقشة تستنبط الأحكام الجزئية، التي تصاغ في قاعدة عامة يلح المنهاج على وجوب إجراء التقويم المرحلي على كل حكم منها لتثبيتها. ويختم نشاط القواعد بتمارين متنوعة متدرجة من السهل إلى الصعب ينجز جزء منها في القسم، ويكلف التلاميذ بإنجاز الباقي في المنزل. والتمهيد العلمي يكون بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس. هذه الطريقة هي طريقة "هربارت"(١١١). المعدلة(١١٢)، التي تعتمد على خطوات التفكير الخمس: التمهيد، والعرض، والموازنة، والاستنباط، والتطبيق (١١٣). إن طريقة اختيار أمثلة القواعد النحوية من نص مساعد، تستخرج منه الأمثلة لئن كانت تمتاز بأنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات، وألوان الثقافة والمعرفة - لكونها تربط بين القواعد واللغة، وتجعل دراسة القواعد في ظل اللغة، لتكون بذلك مؤكدة ما قيل من أن القواعد وسيلة وليست غاية، وأنها في خدمة التعبير. وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بأنها المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد (١١٤)، فإنه يؤخذ عليها أن علاجها علاجاً وافياً يتضمن تمهيداً للنص المتخذ وسيلة، ثم قراءة هذا النص ومناقشة معناه ليتسنى استخراج الأمثلة منه.

وأمام كل هذا يستهلك حتماً وقت طويل، ينتقص من حق المناقشات النحوية، التي

تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدرب عليها تدرباً كافياً. وانتقاص فرصة المناقشات يجعل المتعلمين يخرجون من الحصة دون أن يفوزوا بالأهم المتمثل في الأهداف الإجرائية المرسومة لدرس النحو المتمثلة في وقوف التلاميذ على صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة للمحاكاة والنسج على منوالها.

٤ ـ التقويم التربوي وأساليبه:

مفهوم التقويم:

يثار أحياناً خلاف حول مفهومي "التقويم" و"التقييم". فيستعمل بعضهم مصطلح "التقويم" لإصلاح المعوج من الأشياء. ويستعمل مصطلح "التقييم" لإعطاء قيمة لشيء ما. والذي يطمأن إليه هو أن مصطلح "التقويم" مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينه "قوّم". نقول قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه، أو قدر قيمته (١١٥).

ومصطلح "التقييم" لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا. ذلك أن مصطلح "التقويم" شامل يؤدي المعنيين. ويعد التقويم عنصراً أساسياً من العناصر الأربعة في العملية التعلمية التعليمية، بل يعد من أهم أركان هذه العملية، إذ يصاحبها في كل خطواتها.

ولقد كان السبب الرئيس في فقر المناهج في كثير من المؤسسات التربوية عدم وجود تقويم ماهر يظهر مدى صحة الفروض في هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التي حددتها ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه(١١٦). ذلك أن العمل التربوي يندرج ضمن خطة شاملة هدفها إحداث التغيير الإيجابي في مستويات المتعلمين. وبغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلاميذ في القسم أو خارج المدرسة، فإن التقويم البيداغوجي إن استغل عن تبصر، فإن بإمكان فائدته أن تعود لا على التلاميذ فحسب، بل وحتى على المشرفين على تعلم هذا التلميذ. لذلك عده المنهاج جزءاً لا يتجزأ من العملية التعلمية بوصفه وسيلة هامة، تحدد مدى الجهد التعلمي بصفة مباشرة، وكذا تحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها. فهو الذي يمد الأستاذ بالمعلومات الضرورية عن المتعلمين، ويجعله يقف على مواطن ضعفهم، مما يدفعه إلى تداركها بإعادة النظر في صياغة أهدافه الإجرائية وجعلها أكثر دقة وملاءمة. والتقويم هو الذي يجعل الأستاذ دائم التطوير

للطرائق والوسائل والأساليب التي يطبقها ويستعين بها. وذكر المنهاج أنواعا ثلاثة للتقويم:

١ـ التقويم التشخيصي:

أشار المنهاج إلى أن هذا النوع من التقويم هو تقويم يمكن الأستاذ من تعرف مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، ويساعده على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة(١١٧). وهنا نسجل أن هذا المنهاج كثيراً ما ينطلق في دروسه من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي لمعلومات معينة. في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً، أو مرت على دراستها فترات طويلة على نحو تكون فيه قد نسيت(١١٨).

فمثل هذا التقويم لايحقق الغاية المرجوة منه. ومرد ذلك إلى أنه لم يكن ثمة تواصل، ولا تسلسل بين الدروس. فعلى سبيل المثال لا الحصر يدرس درس المصادر المؤولة في منتصف السنة الأولى الثانوية ويؤتى في السنة الثانية الثانوية لتدرس الجمل التي لها محل من الإعراب التّي غالباً ما يكون مدار الكلام فيها حول تلك المصادر المؤولة(١١٩).

٢ـ التقويم التكويني:

وقفنا في التقويم التكويني الذي يهدف إلى تكوين المتعلم(١٢٠)، من خلال معرفة الصعوبات التي تعترضه في أثناء العملية التعلمية. وقفنا على ما من شأنه أن يعيق العملية التربوية، حين وجدنا أنه أحيانا تستخلص من القاعدة أحكام، بنيت على مجرد افتراضات مجانبة لبيداغوجية التدريس الهادف. ذلك أنه تبين أن المتعلمين لم يسبق لهم أن درسوا المصادر والظروف المتضمنة معنى الشرط، وصيغ الجزء المتعلق به في قاعدة الكتاب، التي من الواجب أن تكون من المشاركة الفعالة لهؤلاء المتعلمين. وضبط ذلك الجزء من القاعدة كما يلي: "المصدر المؤول هو ما ناب عن المصدر الصريح ويتكون من أحد الحروف المصدرية مع صلته"(١٢١).

فالمنهاج أمام هذا النوع من التقويم يجبر الأساتذة على التلقين، إزاء الصعوبة الناشئة عن عدم معرفة التلاميذ لهذا النوع من الجمل. وهذا الجزء من القاعدة لو لم

يكن ملقناً فمعناه أن التلاميذ قادرون على معرفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد "إذا" الظرفية(١٢٢).

٣ـ التقويم التحصيلي:

وهو ثالث أنواع التقويم. ويسمى التقويم الإجمالي(١٢٣). ويعتبره المنهاج فرصة مواتية لإصدار الحكم المؤسس على مجمل نشاطات التعليم عقب الانتهاء من درس(١٢٤). أو من مقرر فصلي أو سنوي - أو عمل طور بكامله، أو مرحلة تعليمية معينة. إذ على ضوء نتائجه يتم تشخيص مواطن الضعف ونواحي القوة. فتبرمج عمليات الدعم، والاستدراك(١٢٥)، والتعزيز.

ولئن كانت بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف تلح على أن يكون التقويم متنوعاً ودقيقاً فإننا إذا تأملنا التمارين التقويمية التي في الكتاب المدرسي - باعتبار أن التمارين إحدى الوسائل الهامة في هذا المجال - وجدنا أن هذه التمارين ليست في مستوى هذه البيداغوجية. وحتى يكون نقدنا موضوعياً، لا مناص من أن نعرض عينات من هذه التمارين:

١- التمارين التطبيقية الخاصة بالجمل التي لها محل من الإعراب:

في درس "الجمل التي لها محل من الإعراب" كانت تمارين الكتاب المخصصة له على النحو التالي:

التمرين الأول:

بين الجمل التي لها محل من الإعراب، واذكر نوع ذلك المحل فيما يلي:

الزهرة رائحتها ذكية، المطالعة أي: القراءة الدائبة مفتاح الثقافة. قال الجاني: إني متهم- الشمس أكبر من الأرض- مررت بطفل يبكي. إن الاجتهاد يحمل على الاحترام- وطلع من أقصى الشارع رجل يركض- جاء الأولاد أباهم عشاء يبكون- مهما تفعل من خير فإنك تلاقيه.

التمرين الثاني:

أدخل كل جملة من الجمل التالية في تعبير بحيث يكون لها محل من الإعراب:

ينفع صاحبه - طبيعتها خلابة - طاب الهواء- والسماء ممطرة- إنه آسف على ما كان منه - تغريده جميل - فسوف تندم(١٢٦).

التمرين الثالث:

أعرب الجمل التي لها محل من الإعراب:

أ- المواعيد تتقيد بزمان ومكان.

ب- جاء الذي نجح أخوه.

جـ- جلست في حقل جمعت عنه الشمس آخر شعاع.

د- إذا تم عقل المرء قل كلامه.

هـ- دخل التلاميذ يحملون الأعلام(١٢٧).

٢- التمارين التطبيقية الخاصة بالجمل التي لا محل لها من الإعراب:

التمرين الأول:

ميز فيما يلي الجمل التي لها محل من الإعراب من الجمل التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

أ- أصابت أبا الطيب المتنبي علة، وهو بمصر فكان بعض إخوانه يكثر الإلمام به، فلما أبلَّ قطعه(١٢٨)، فكتب إليه يقول: صلتني- أعزك الله- معتلاً وقطعتني مبلاً، فإن رأيت ألا تكدر الصحة علي، وتحبب العلة إلي فعلت.

ب- وقال الأصمعي سمعت أعرابياً يعظ رجلاً وهو يقول: إن فلاناً وإن ضحك إليك، فإنه يضحك منك، ولئن أظهر الشفقة عليك إن عقاربه لتسري إليك، فإن لم تتخذه عدواً في علانيتك، فلا تجعله صديقاً في سريرتك.

التمرين الثاني:

أ- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب.

ب- مثل بمثال واحد لكل نوع من أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

التمرين الثالث:

أ- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لها محل من الإعراب،

ووضح هذا المحل وسببه.

ب- هات مثالين يجيء جواب الشرط في كل منهما جملة لا محل لها من الإعراب.

التمرين الرابع:

ميز الجمل التي لها محل من الإعراب من التي لا محل لها من الإعراب مع التعليل:

١- النشاط يورث الغنى.

٢- سمعت العصفور يغرد.

٣- عاد الذين سافروا أمس.

٤- من استعان بك فأعنه.

٥- في التأني- أدامك الله- السلامة(١٢٩).

التمارين التطبيقية الخاصة بدرس المصدر المؤول:

التمرين الأول:

عين المصادر الصريحة، والمصادر المؤولة فيما يأتي:

١- لا ينبغي للعاقل أن يطلب طاعة غيره، وطاعة نفسه ممتنعة.

٢- الجود أن تكون بمالك متبرعاً وعن مال غيرك متورعاً.

التمرين الثاني:

وضح فيما يأتي الحروف المصدرية ونوع صلة كل حرف منها:

١- ينبغي للعاقل أن يكسب ببعض ماله المحمدة.

٢- خالق الناس ما حييت بخلق حسن.

٣- ارحم من في الأرض لكي يرحمك من في السماء.

٤- وددت لو تصلح من شأنك.

التمرين الثالث:

استبدل المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة فيما يأتي:

١- وعلي أن أسعى وليس علي إدراك النجاح.

٢- افعل الخير ما استطعت وإن كان قليلاً.

٣- علمت أن من أقبح المعايب أن يمن الفتى بما يسديه.

٤- أود لو أشاركك طعامك.

٥- قال الشاعر:

حليف الندى ما عاش يرضى به الندى   وإن مات لم يرض الندى ببديل

٦- أنت العزيز ما التحفت بالقناعة.

التمرين الرابع:

استبدل المصادر الصريحة فيما يأتي مصادر مؤولة.

١- يجدر بك مساعدة المحتاج.

٢- بلغني عزمك على اطراح الكسل واجتناب القعود.

٣- يسوء ني إهمالك واجباتك.

٤- لن أنسى فضل أساتذتي مدة حياتي.

٥- علمت بمساعدتك المحتاج وإغاثتك الملهوف.

٦- أحب نسيان ظلم الناس لي.

٧- أحيوا الحياء بمجاورة من يستحي منه.

التمرين الخامس:

أعرب ما تحته خط فيما يأتي:

أ- قال شاعر في وصف بخيل:

ليس لي ما حييت ذنب إليه   غير أني يوماً تغديت عنه(١٣٠)

التمرين السادس:

هو إجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة بصياغة أسئلة إجرائية(١٣١).

وإننا من قراءتنا المتأنية لمحتويات هذه التمارين نسجل إزاءها ملاحظات من الأهمية بمكان أن تؤخذ بعين الاعتبار. فبعض الأسئلة لم تكن تستجيب لأحد أهم الشروط

الأساسية في عملية التقويم الناجحة، وهو صدق المحتوى الذي معناه أ ن تقيس الأسئلة فعلاً ما درس التلاميذ، وتغطي مضامين الدرس، وليس معطيات جزئية منه(١٣٢). إذ إن من أبرز خصائص التقويم خصيصة الصدق، الذي يقصد به أن تكون أساليب التقويم على صلة وثيقة بالمحتوى، وأن تمثله تمثيلاً مناسباً.

فقبل صياغة الأسئلة لا بد من النظر في الأهداف والمحتوى. فالتمارين المخصصة لدرس صور الجملة الوظيفية كانت ثلاثة فقط وهي تعكس عدم احترام صدق المحتوى. كما أن صدق المحتوى لم تحترم في عملية التقويم التي انتظمت الجزء المتعلق بالوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه حين استهدف سؤال التمرين الثالث معطيات غير مدروسة، فطالب التلاميذ بتحديد وظيفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد " إذا" الظرفية(١٣٣).

وجاء السؤال الثالث من التمرين الأول فطالب التلاميذ تعيين المصدر المؤول الذي قوامه الحرف المصدري " أن" والناسخ"كان"(١٣٤). وتكاد التمارين المتمحورة حول الجمل التي لها محل من الإعراب(١٣٥) تغفل صور هذه الجمل التي أشير إليها في قاعدة الكتاب(١٣٦) على نحو نجد أن من مجموع اثني عشر سؤالاً دارت حول الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لا أثر لسؤال واحد طالب المتعلمين الإتيان بصور الوحدة الإسنادية الوظيفية أو بصور الجملة التي لا محل لها من الإعراب، لذلك فإن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة والأهداف المصوغة لم يكن تمثيلاً شاملاً وصادقاً مثل ما تنص عليه أساليب التقويم(١٣٧).

ويلاحظ أيضاً أن أشكال التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي والأخرى التي توجه إلى الجانب التركيبي، هذا الأخير يكاد يكون غائباً. حيث لا نعثر على أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل تتضمن وحدات إسنادية وظيفية مؤدية وظيفة الخبر، أو النعت، أو الحال. . . . إلخ. ذلك أن التمارين تعد وسائل تبليغ تعليمي مسهمة في ترسيخ العادة اللغوية(١٣٨) وثمة تمارين تفتقر إلى خصيصة الوضوح والدقة التي تنادي بها بيداغوجية التدريس الهادف في نحو التمرين الأول الذي طالب التلاميذ بتبيان نوع الجمل التي لها محل من الإعراب وذكر

نـوع ذلـك المحـل(١٣٩) لأن القـول إن هـذا المـصدر المـؤول في محـل رفـع مـثلاً لا يعكـس معرفـة المـتعلم بـأن هـذا المـصدر مـؤد وظيفـة الفاعـل، أو نائـب الفاعـل، أو المبتـدأ، أو الخبر، فهي كلها ترد في محل رفـع. فكـان حريـاً بالسؤال أن يـأتي علـى النحـو التـالي: حدد الوظيفة التي تؤديها تلك المصادر.

وهـذه الملاحظـة تنـسحب علـى التمـرين الثالـث الـذي طالـب فيـه الـسؤال التلاميـذ إعـراب الجمـل الـتي لهـا محـل مـن الإعـراب(١٤٠)، ولم يطـالبهم بتحديـد الوظيفـة الـتي تؤديها هـذه الجمـل(الوحدات الإسـنادية الوظيفيـة). لأن الأهـداف الـسلوكية تقتضي أن تصاغ بعبارات يسهل فهمها ليتسنى تحديد مستوى الأداء المراد الوصول إليه(١٤١).

ويلاحـظ علـى بعـض التمـارين افتقارهـا إلى الـربط بـين الـشكل والمضمون في نحـو التمرين الثالث في درس المصدر المؤول الذي طالب التلاميـذ اسـتبدال المـصادر الـصريحة بالمـصادر المؤولـة. وكـان عليـه أن يطـالبهم بتحديـد الوظيفـة الـتي تؤديهـا هـذه المـصادر المؤولـة (١٤٢) وكـذا صـورة هـذه المـصادر. ولقـد سـبق أن أشـرنا إلى أن درس " المـصدر المؤول" قـد اقتصر علـى الجانـب الـشكلي وانصرف عـن المعنـى، وتبـدى ذلـك في قاعـدة الكتاب التي عرضت لمكونات هذا المصدر المؤول ممثلة في الحـرف المصدري وصلته، ولـبعض صـوره دون ربـط ذلـك بالوظـائف الـتي يؤديهـا هـذا المـصدر. فكـان طبيعيـا أن ينعكس ذلك بشكل واضح في التمارين التطبيقية. وفقدان مثل هـذا الـربط نقـف عليـه في التمرين الثـاني المسوق في الكتـاب المدرسـي الـذي جـاء فيـه: هـات مـن الآيـات التاليـة أحرف الجواب مبيناً المعنى الذي استخدم له كل حرف منها ثم علل ما تقول.

١- قال تعالى: (فلما جاء السحرة قالوا لفرعون أئن لنـا لأجـراً إن كنـا نحـن(١٤٣) الغالبين قال نعم)(الشعراء/ ٤١، ٤٢).

٢- (ويـوم يعـرض الـذين كفـروا علـى النـار ألـيس هـذا بـالحق قـالوا بلـى وربنـا) (الأحقاف/٣٤).

٣- (ويسألونك أحق هو قل إي وربي إنه لحق)(يونس/٥٣). كـان يمكـن أن يـستثمر المـدرس أحـرف الجـواب في خدمـة درس الوحـدة الإسـنادية المؤديـة وظيفـة مقـول القـول بإدراكه أن أحرف الجواب تلك هـي وحدات إسنادية محولة بالحذف مؤدية وظيفة مقول

القول. إذ إن البنية العميقة لحرف الجواب " نعم" في الآية الأولى هي وحدة إسنادية اسمية مؤكدة "نعم إن لكم لأجراً" محولة أيضاً بالترتيب(١٤٤). والبنية العميقة للوحدة الإسنادية في الآية الثانية "بلى وربنا"(١٤٥) هو "الحق وربنا".

والآية الثالثة " إي وربي إنه لحق" هي وحدة إسنادية قسمية مؤلفة من الوحدة الإسنادية المضارعية التي للقسم " إي وربي"، والوحدة الإسنادية الاسمية المؤكدة " إنه لحق" التي لجواب القسم مؤدية وظيفة مقول القول لفعل الأمر "قل"، وبذلك يشعر المتعلم بأن دروس النحو متكاملة، السابق منها يخدم اللاحق. وبخاصة إذا علمنا أن قاعدة الكتاب أشارت إلى أن أحرف الجواب تقوم مقام جملة محذوفة(١٤٦). إذ من الواجب في مجال تحليل التراكيب دراسة الصيغ ذاتها دون الاكتفاء ببيان آثارها الإعرابية وحدها.

فإن في تصنيف الأبواب على حسب الآثار الإعرابية وقوفاً عند شكل هذه الآثار دون تحليل دقيق لمقدماتها"(١٤٧) انطلاقاً من أن اكتساب المتعلم اللغة هو اكتساب لمهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب. ذلك " أن المتعلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي له أن تكون معرفته له فاعلاً محكماً للكلام ليكون نوع تلك المعرفة من المهارات لا من نوع المعرفة العلمية"(١٤٨)، لأن الكفاية التي ننشدها هي تلك التي تكون " مهارة وقدرة على إجراء القواعد(. . .) وعلى التصرف في الكلام" (١٤٩) ولأن الترسيخ لا ينحصر في تحصيل المعطيات من الدروس النحوية، بل في خلق القدرة على التصرف فيها(١٥٠).

ونعود إلى الأمرين تحديد نوع الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا صورتها لنلفت الانتباه إلى أنهما يكادان يكونان مغفلين في جميع التمارين المقدمة. ثم إنه لا يصح إغفال الأهداف التي تتعلق بالعمليات العقلية العليا(١٥١) والتركيز على تلك التّي تتعلق بالحفظ والتذكر(١٥٢)، ذلك أن مثل أساليب التقويم هذه من شأنها أن تقضي على الأمل في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير(١٥٣).

ولعل طابع الرتابة والنمطية التي اتسمت به هذه التمارين، وكذا عقم الأسلوب الذي قدمت به، - حيث تم فصل الجانب الشكلي عن المضمون- هو ما يجعل المتعلمين

لا يقدرون على توظيف مكتسباتهم على نحو لو غيرنا فيه صيغ تلك الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة. ونحسب أن في ذلك النمط من الأسئلة تعميقاً لضعف التلاميذ في هذا النوع من الدروس، ومواصلة لسيرهم سيراً آلياً إزاء إجابات قد تكون صحيحة، ولكنها لا تنم عن استيعابهم لمضامين الدروس. وهيهات أن يكون لتلك الأسئلة ذلك، وهي لا تعير كبير اهتمام لمقولات "بلوم" (١٥٤).

هوامش وإحالات الفصل الثاني

(١) تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦٢، ص١٠٧.

(٢) إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص٣٥.

(٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٥، ص٧.

(٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٧.

(٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السايق، ص٨.

(٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٨.

(٧) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٠، ٣١.

(٨) أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي هي: النصوص، القواعد، البلاغة، العروض، التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، المطالعة الموجهة، تقديم العروض.

(٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٠١، ١٢٣.

(١٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص١١.

(١١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٢.

(١٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٣.

(١٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٢.

(١٤) الملمح: مواصفات معينة تظهر عند المتعلم في نهاية مرحلة تعليمية معينة. ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١١٧.

(١٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص١٤، ١٥.

(١٦) " المضامين: هي مجموعة المعارف والحقائق والمبادىء والمفاهيم التي يتحويها منهاج تربوي معين، بغية إكساب المتعلم الخبرات المتنوعة تحقيقاً لنموه الشامل، وفقاً للاختيارات التربوية للأمة". منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٢٩.

(١٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٢٩.

(١٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣١.

(١٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.

(٢٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٢.

(٢١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٣٣.

(٢٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٤.

(٢٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٧٩.

(٢٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٠.

(٢٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨١.

(٢٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص ٨٢.

(٢٧) وهي ما اصطلح عليها البحث بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٢٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٧.

(٢٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٨.

(٣٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه، ص٣٩.

(٣١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٦٥.

(٣٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦٦.

(٣٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٦.

(٣٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٧.

(٣٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٨.

(٣٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٨٩.

(٣٧) بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية بمختلف شعبها يسجل عدم إدراج المنهاج نشاط القواعد النحوية، ولكن وضع مكانه نشاط الأعمال التطبيقية، وأدرجت فيه دروس تمس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٣٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٤.

(٣٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٥.

(٤٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٦.

(٤١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٧.

(٤٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٨.

(٤٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٩.

(٤٤) يقصد بجملة مايسمي في بحثنا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٤٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٤٩.

(٤٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٥٨.

(٤٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٥٩.

(٤٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦٠.

(٤٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦١.

(٥٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٦١.

(٥١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع السابق، ص٦٣.

(٥٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٣.

(٥٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٤.

(٥٤) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٥.

(٥٥) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٦.

(٥٦) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٧.

(٥٧) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٨.

(٥٨) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٩٩.

(٥٩) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٢.

(٦٠) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٣.

(٦١) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٤.

(٦٢) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٥.

(٦٣) منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي: المرجع نفسه ، ص٧٧.

(٦٤) إلا أنه في واقع التعليم الثانوي لم تبرمج هذه الدروس لمعالجة صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٦٥) أي أن السنة الثانية شعبة آداب وعلوم إنسانية وشرعية فقط هي التي حضيت بثلاث حصص. أما بقية السنوات الثانوية بمختلف الشعب فلم يخصص لها إلا حصتان ذواتا ساعة واحدة.

(٦٦) يقصد بالجمل ما سمي في بحثنا بالوحدة الإسنادية الوظيفية.

(٦٧) المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية الثانوية المعهد التربوي الوطني، الجزائر، د.ت

(٦٨) المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية الثانوية: المرجع نفسه، ص ١٤.

(٦٩) الوحدات الإسنادية الوظيفية التي عبر عنها الكتاب المدرسي بالجملة الواقعة مفعولاً به أو خبراً.

(٧٠) أي حين عدت القاعدة الجملة الواقعة جواب شرط جازم.

(٧١) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض السنة الثانية، ص ١٣.

(٧٢) يقصد بالجمل الوحدات الإسنادية الوظيفية.

(٧٣) يقصد بذكر ذلك المحل أي الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم.

(٧٤) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص١٩.

(٧٥) والذي يطمأن إليه هو أن صلة الموصول مع موصولها يكونان وحدة إسنادية تؤدي وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو المضاف إليه. . . إلخ.

(٧٦) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص١٩.

(٧٧) ينظر صور الجملة الاعتراضية والابتدائية والقسمية والاستئنافية، ص٤٢١، ٤٣٥، ٤٥٠، ٤٩٦.

(٧٨) وليس معنى هذا أن يحول هذا الدرس إلى درس وصفي تحليلي للوحدة الإسنادية المؤدية هذه الوظيفة وإنما يعني ربط هذا الدرس بذلك الدرس.

(٧٩) يقصد بجملة وحدة إسنادية وظيفية.

(٨٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٧٤.

(٨١) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٥.

(٨٢) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص٣٤.

(٨٣) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص١٣٠.

(٨٤) وليس يعني ذلك أن يتحول الدرس إلى درس لدراسة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول.

(٨٥) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٦٧.

(٨٦) ولا نقصد بأن يتحول هذا الدرس إلى درس تحليل وصفي لصور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول بقدر ما نتوخى فيه توظيفاً للتكامل بين الدروس، السابق منها يخدم اللاحق.

(٨٧) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية الثانوية، ص٤٨.

(٨٨) ينظر صور الجملة الاعتراضية المضارعية المحولة بالحذف، ص٤٣٧.

(٨٩) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص ١٦٧- ١٦٩.

(٩٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص٣٤- ٤٠.

(٩١) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص٥٠- ٥٥.

(٩٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص١٦، ١٧.

(٩٣) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ص٦٤.

(٩٤) ينظر عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٦٤.

(٩٥) ينظر نشر تعليم اللغة العربية: اتحاد المجامع العلمية العربية، سجل ندوة الجزائر، ١٩٧٦، ص١٥.

(٩٦) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى الثانوية، ص١٤٦.

(٩٧) فالتمرين الثالث طالب التلاميذ استبدال المصادر الصريحة بالمصادر المؤولة. وكان من الواجب عليه أن يطالبهم بالوظيفة التي يؤديها ذلك المصدر المؤول.

(٩٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص ٤٣ — ٤٦.

(٩٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ، واسم الناسخ، ص٩٦ —١٢٣.

(١٠٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، ص١٢٦ –١٥٣.

(١٠١) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل ونائب الفاعل، ص١٨٤ –٢٠٩.

(١٠٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الحال، ص٢٨٠ –٣٠٠

(١٠٣) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، ص ٣٠١ – ٣٣٥

(١٠٤) ينظر بومعزة رابح: صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه، ص٣٤٦-٣٧٤

(١٠٥) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المستثنى، ص٣٨٠ –٣٩٠.

(١٠٦) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، ص١٠١، ١٠٢.

(١٠٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص ١٠٠.

(١٠٨) مازال المنهاج متردداً مضطرباً يستعمل أحيانا لفظة " الطرق " وهو يقصد " الطرائق ". انظر ص ١٠٠، ١٠١ من منهاج.

(١٠٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.

(١١٠) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠١.

(١١١) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦.

(١١٢) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١٠٠.

(١١٣) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ١٠٥.

(١١٤) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢١٩.

(١١٥) يقصد بالمعدلة: هي التي يمكن أن نستغني عن النص المساعد بعرض الأمثلة مباشرة. والإلحاح في رأينا يزداد أكثر إذا كانت هذه الأمثلة مقتبسة من القرآن الكريم باعتبار أن القرآن أعنى المصادر في هذا الشأن. بينما نجد المنهاج يرفض الاستغناء عن النص المساعد.

(١١٦) ينظر إبراهيم عبد العليم: المرجع نفسه، ص ٢٢٠، ٢٢١

(١١٧) المرجع السابق، ص ٢١٧.

(١١٨) ابن منظور: لسان العرب، ١٢ / ٥٠٠، ٥٠١. وإسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور العطار، دار الكتاب، مصر، ١٣٧٧، ٥ / ٢٠١٧.

(١١٩) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٨٩.

(١٢٠) منهاج اللغة الغربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١١١.

(١٢١) هناك عدد كبير من التلاميذ يظهرون معدلاً سريعاً لنيسان المعلومات بعد تعلمها. وفي دراسة نشرها "ميومان" خلص فيها إلى أن التلاميذ عادة ينسون٥٠ من المعلومات التي اكتسبوها بعد

عام من انتهائهم من دراستها. و٧٥ من المعلومات بعد مرور عامين. تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص١٠٧.

(١٢٢) وحين يجد الأستاذ تلامذته لم يكونوا على علم بهذه المصادر المؤولة التي سيبني عليها درسه في دراسة صور الجمل التي لها محل من الإعراب يضطر إلى إجراء تقويم تكويني على حساب التقويم التشخيصي الذي سينتقص فيه وقت من حق الدرس كان يفترض أن يستثمر في تحقيق الأهداف الإجرائية المتوخاة من الدرس.

(١٢٣) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٩، ص ١١٣.

(١٢٤) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثاية الثانوية، ص١٤.

(١٢٥) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع نفسه، ص ١٤ –١٦ .

(١٢٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١١٣.

(١٢٧) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١١٠.

(١٢٨) ينظر منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص١١١.

(١٢٩) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٤.

(١٣٠) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، للسنة الثانية الثانوية، ص ١٥.

(١٣١) أبلَّ: شفي- قطعه: انقطع عن زيارته.

(١٣٢) المختار في القواعد والبلاغة والعروض: المرجع نفسه، ص ١٩- ٢٠.

(١٣٣) المختار في القواعد والبلاغة والعروض، المرجع السابق ، ص١٤٧، ١٤٨.

(١٣٤) ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات والنصوص، ص٩٩.

(١٣٥) وزارة التربية الوطنية: (خصائص عملية التقويم)، همزة الوصل، العدد ٦، ١٩٩٥، ص٧٤، ٧٥.

(١٣٦) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٥.

(١٣٧) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، ص١٤٧.

(١٣٨) أي الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة ما.

(١٣٩) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٤، ١٥.

(١٤٠) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٦٩، ٧٠.

(١٤١) ينظرد. صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص٩٩.

(١٤٢) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٤.

(١٤٣) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص١٥.

(١٤٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٤١.

(١٤٥) المصادر المؤولة هي ما سمي في بحثنا بالوحدات الإسنادية الوظيفية.

(١٤٦) " نحن" تعد هنا ضمير فصل للتوكيد.

(١٤٧) ينظر صور الوحدة الإسنادية الاسمية التي لجواب القسم، ص٤٢٢.

(١٤٨) مقول القول ورد وحدة إسنادية مضارعية محولاً بتقديم الوحدة الإسنادية التي لجواب القسم.

(١٤٩) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية، ص٧٢.

(١٥٠) أبو علي المكارم: تقويم الفكر النحوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت، ص١٤١.

(١٥١) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد٢، ١٩٨٥، ص٧٨.

(١٥٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص٧٩.

(١٥٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانياتص٧٤(٦) الأهداف السلوكية قسمت في المجال المعرفي إلى مستويين رئيسين. المستوى الأول ويضم الأهداف المتعلقة بالفهم والتذكر. والمستوى الثاني ويضم الأهداف ذات الصلة بالعمليات العقلية العليا. ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٧٥.

(١٥٤) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٢٦، ٢٧.

الفصل الثالث

المشروع المقترح لكيفية تيسير تعلم
صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية

تمهيد:

إن عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية. وهذه المكونات(١)، وجدنا أنه ليست منسجمة مع بعضها حتى يكتب لها ذلك التفاعل الإيجابي. فمضامين دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية(٢) التي في المنهاج انتهينا إلى أنها غير متكافئة وغير متوازنة مع قدرة المتعلمين وحاجتهم الملحة في المرحلة الثانوية، إن في الكم وإن في النوع(٣).

وكانت نقلاً وتكراراً لما هو مسطر في المناهج التقليدية التي تستمد مادتها من المصادر القديمة دون تمحيص. مما أدى إلى تكريس المشاكل النحوية التي يسجل تراكمها مرحلة بعد مرحلة بدءاً بالمرحلة الأساسية(٤)، وانتهاء بالمرحلة الثانوية.

والطرائق المتبعة لإكساب التلاميذ تلك المضامين خلصنا إلى أنها توصف بالعقم. ذلك أن ما يؤخذ على دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا دروس الجملة هو عدم دقتها في تصوير العناصر اللغوية، ومرد ذلك إلى كونها في التحليل لا تهتم بالجانب البنوي للكلام(٥).

حيث يسجل عدم تناول قواعدها النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف المتعلم بجانبها الشكلي. ولا يغيب عن أحد مدى أهمية إدراك المتعلم نتيجة ما يتعلمه من الإقبال عليه عن رغبة ومحبة، لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضاً يشعر بأنه في حاجة مسيسة إليه، فإنه حتماً

سينصرف عن تعلم ذلك الشيء.

فالطريقة المتبعة في تدريس المحتوى الذي يمس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية لا يعتمد على تصنيف هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية حسب صورها، ولا يلتفت إلى ما تؤديه هذه الصورة من دلالات. ففي درس أحرف الجواب مثلاً لا يتم ربط هذا الدرس بدرس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة مقول القول، ومن ثم لا يفهم التلاميذ منه إلا الشيء اليسير، لأن التلاميذ كثيراً ما يتذكرون المعلومات في صورة أجزاء منفصلة بعضها عن البعض، لكنهم يعجزون عن ربط هذه الأجزاء في صورة منتظمة، ويعجزون عن إدراك العلائق التي بينها(٦). والطرائق الحديثة تلح على ضرورة ربط المعلومات القديمة بالحديثة (٧).

والتقويم الذي يعد من أهم تلك المكونات يلاحظ فيه غياب التقويم التربوي الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الغايات من تعلم هذه الدروس. وفي مقدمة تلك الغايات درجة قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه توظيفاً فاعلاً. إذ يسجل أحياناً عدم التطابق بين الأهداف والعناصر(٨) المستعملة لقياس مدى بلوغ تلك الأهداف.

وأحياناً أخرى يسجل أن أسئلة التقويم لم يكن فيها تنوع من حيث اختيارها مستوى القدرات المستهدفة. حيث غالباً ما يهمل فيها مستوى التركيب أو التحليل الذي إن وجد، فإنه يكون في مستوياته البسيطة الدنيا، كأن يطالب التلميذ بتركيب جملة لها محل من الإعراب. كما أنه لم يتوصل بعد إلى إدراك أن النحو بمعنى الانتحاء مهارة من المهارات يكتسب بكثرة المران ومعاشرة التمارين والتدريب عليها تدريباً متكرراً في المواقف المختلفة حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة (٩) التي نطمئن إلى أنه يستعاض بها بالانغماس اللغوي.

وإذن فصعوبة استيعاب هذه الدروس وما ينسب إليها من إخفاق في تحقيق الهدف المرجو منها نرى أن القواعد النحوية والصرفية نفسها بريئة من هذا الاتهام. ذلك أن ثمة أموراً أخرى يرجع إليها ذلك الإخفاق. لعل أهم هذه الأمور شكل المحتوى، وطريقة عرضه، وأساليب التقويم. ولإصلاح الخلل وتحسين مردود مثل هذه الدروس النحوية وفق المسار التربوي الجديد الذي تبنى بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، نطمئن

إلى أنه ينبغي لدروس النحو أن تنزع منزعا تيسيرياً يعتمد التبسيط والوضوح والتكامل بينها(١٠).

كيفية تيسير تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

الاقتراحات التي يتطلبها ذلك التيسير في المرحلة الثانوية تمس المواطن الثلاثة التي سجل فيها الخلل وهي:

١- المضمون (المحتوى):

ويقصد بالمحتوى النحوي البعد المعرفي، وهو مجموع المعارف والمهارات التي يستهدف تعلمها(١١). ويشمل مجموع العناصر اللسانية وغير اللسانية(١٢) التي تكون مادة دراسية تقدم للمتعلم(١٣) لتحقيق الأهداف السلوكية المرجوة التي رسمها أهل النحو. وهو جزء من المعرفة اللغوية والثقافية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعى فيها مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل(١٤).

وبالنسبة إلى القواعد النحوية التي تمثل المناعة الذاتية، فإن ما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص يجب الإبقاء عليه، بل ينبغي أن يعض عليه بالنواجد(١٥). وهذا المحتوى هو ما يعرف بالنحو التربوي التعليمي الذي يمثل المستوى الوصفي الشائع (١٦) لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة لكونه يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، ولكونه يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي(١٧)، مع تكييفها تكييفاً محكماً خدمة لأهداف العملية التعلمية(١٨) ومن ثم ينبغي التفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار القواعد النحوية المقرة. بحيث يختار للمتعلم ما يحتاج إليه فعلاً من القواعد، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة النحوية وتحليلها(١٩).

واختيار المادة يشمل الدروس ونوع الأمثلة المساعدة على استيعاب هذه الدووس، والتي ينبغي التخلص فيها من الأمثلة التي لا صلة لها بالواقع(٢٠) لأن الاستشهاد بتلك الأمثلة العقيمة التي ما فتئت كتب النحو تدعم بها قواعدها أمر من شأنه أن يطعن في مصداقية القاعدة وفاعلية تطبيقها في الواقع المعيش(٢١).

وانتقاد المحتوى مرتبط بتحليل الحاجات التبليغية للمتعلم. ذلك أن" كل مسعى منهجي محترم ينطلق من تحليل حاجات الجمهور المقصود"(٢٢). وإن تحليل هذه الحاجات غاية في الأهمية لكونه قد بوأ المتعلم مركز الصدارة والاهتمام. وانبجاس مفهوم الحاجة مرده إلى انشغال اللسانيات بالسعي إلى تكييف التعلم بحيث يستجيب للأوضاع الاجتماعية لارتباط اللغة بالواقع (٢٣)، ذلك أن تحديد حاجات المتعلمين هو الذي يساعدنا على تحديد محتوى التعلم الواجب اعتماده في العملية التعلمية. وإذا أحسن اختيار المحتوى المناسب فإن ذلك يساعد المتعلم على اكتساب النماذج الصحيحة من الاستعمالات(٢٤).

وتحديد هذه الحاجات يقتضي معرفة الأوضاع التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها أي تحليل الميادين المختلفة التي سيجد المتعلمون أنفسهم فيها مطالبين باستخدام هذه الجمل أو الوحدات الإسنادية بمختلف صورها وأساس ذلك أن تدريس النحو يقتضي من المعلم أن يعرف ماذا يريد أن يتعلم المتعلم من اللغة ولماذا ؟ وهذا الانتقاء للمادة النحوية ينبغي أن يكون علمياً يتضمن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة المدرسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها مع إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا(٢٥). فالسنة الثانية الثانوية(٢٦) التي يشمل محتواها الموضوعات التي تمس دراسة صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية(٢٧) المؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر، أو الفاعل أو النعت، أو الحال أو المفعول به، أو المضاف إليه. يتم رصد صور الوحدات الإسنادية الوظيفية المتواترة في الأداء الفعلي للكلام مع وضع لائحة مفتوحة للتراكيب المختلفة في اللسان العربي القديم والحديث. ونلفت الانتباه إلى أن النظرية اللغوية ترفض الانتقاء المعتمد في النظرية السلوكية الذي هو انتقاء لتراكيب بأعيانها سليمة نحوياً وصرفياً ودلالياً، ومحاولة تخزينها في ذهن المتعلم عن طريق تكرارها هي دون سواها.

واللسانيات التطبيقية تؤكد على أن الانتقاء الموضوعي الجيد والحسي لمحتوى المفردات النحوية كماً وكيفاً هو الذي يسهم في ضمان تعليم جيد لتلك المادة.

ولابد أن يكون هذا المحتوى الجيد قد اختيرت له طريقة العرض الجيدة (٢٨).

والحرص الشديد على التحري والتقصي عند اختبار النموذج اللغوي وربطه بالواقع الذي يحيط بالعلمية التعلمية مرده إلى أن اللغة استعمال وممارسة (٢٩)، ولأن المتعلم في أثناء تعلمه إنما يقلد الاستعمالات التي يستعين بها على قضاء شؤونه(٣٠) أي التواصل مع غيره.

ومادام الأمر كذلك فما الذي يمنع المنهاج من تبني الاتجاه الهادف إلى تقديم أمثلة وشواهد متنوعة ومختارة من القرآن الكريم ومن أعمال كبار الكتاب لاستخدامها في التدريبات اللغوية بدلاً من الأمثلة البسيطة (٣١).

إذ إن الهدف الأسمى من تدريس النحو(الانتحاء) في اللسانيات التطبيقية هو الوصول بالمتعلم إلى اكتساب الكفاية التبليغية التي تمكنه من التحكم الآلي(٣٢) في المهارات اللغوية الأربعة ممثلة في الفهم والإفهام، الاستماع، والكلام أي إقدار المتعلمين على استخدام الصور والبنى التركيبية أي أن يكون المتعلم قادراً على فك رموز اللغة عندما يسمعها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره (٣٣).

والطرائق الحديثة تلح على ضرورة إيلاء العناية القصوى والتحري حين انتقاء الأمثلة الحية والنماذج الأصيلة المحتذاة التي ينسج المتعلم على منوالها ذلك أن التراكيب الواردة عليها صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها هي أعلى ما يمكن محاكاته في تعلم اللغة (٣٤). إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجاً يقتدى به وينسج على منواله.

والقواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية(٣٥) يرى ابن خلدون أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تدرس عن طريق النصوص الرفيعة. يستشف ذلك من قوله الذي استشهد فيه بكتاب سيبويه الذي جاء فيه " وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بهذه الملكة، وهو قليل(. . .) وأكثر ما يقع للمخاطبين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراته. فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"(٣٦).

" وليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار

الفصيحة، وفي مقدمتها بلا مراء القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق، ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء"(٣٧). ويفضل أن تكون صيغ صور الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجملة المراد تعلمها صيغاً مأنوسة، كثيرة الدوران، وأن تشتمل على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة العربية(٣٨) مع إبراز جوانب التحويل فيها، من تقديم وتأخير وحذف وزيادة واستبدال. وهذا ما يساعد على ارتسامها في الذاكرة، ويسهل على المتعلمين استعادتها إلى حيز الشعور(٣٩). كما أن اللسانيات تؤكد على ضرورة الإكثار من هذه النماذج لأنها هي التي تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، ولأنها هي التي تثري رصيده اللغوي الوظيفي وتدربه على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر(٤٠) ثم إن هذه النماذج المتنوعة بصورها المختلفة ستسمح للمتعلمين على اختلاف فروقهم الفردية بتلبية حاجاتهم. وبذلك لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة(٤١).

كما أن مثل هذا المحتوى يمكن المتعلم من معرفة خصائص لغته ويجعله يدرك مواطن الجمال فِي أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي (٤٢) والانتماء إليه. ولا شك أن الاتصال المستمر بالنماذج الجيدة ييسر للمتعلم الوقوف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء أكان ذلك من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب، أم من حيث العلائق الخاصة التي بين المفردات والتراكيب.

وهذا الاتصال هو الذي يسهم في إكساب المتعلم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية المحدودة(٤٣) التي تعلمها والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في توظيفها(٤٤).

ومن المثل والنماذج يجب السعي إلى الانتقال بالمتعلم إلى أن ينسج على منوالها وأساس ذلك أن اللسانيات التوليدية تسعى بصفة خاصة إلى أن يعلم المتعلم كيف يتعلم، لأن النشاط اللغوي الذي يجري في القسم مهما كان مكثفاً، فإنه محدود لا يمثل إلا جزءاً صغيراً من النشاط اللغوي الممارس خارج القسم(٤٥).

إن المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة لذلك صار من

الـضروري إجـراء التـصنيف التربـوي التعلمـي الـلازم لمحتـوى دروس الجملـة والوحـدة الإسـنادية الوظيفيـة موضـوع الـتعلم والدراسـة في بحثـا هـذا وفقـاً لحاجـات المـتعلمين وانسجاما مع أهداف المنهاج، بحيث يكون التخطيط للعناصر التي تتكون منها مادة هـذه الـدروس دقيقـاً وذلـك بتوزيـع هـذه العناصـر توزيعـاً منظمـاً حسب المـدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى درس آخـر، الـسابق منهـا يخـدم اللاحـق كـأن يـأتي درس أحـرف العـرض بعـد درس الوحـدات الإسـنادية الـتي لهـا وظيفـة مـا (الجمـل الـتي لهـا محـل مـن الإعـراب) مـع الوصل بين علم المعاني والنحو في درس التقديم والتأخير وأحرف الجواب ونحوهما وضـم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية من نحو عمل اسم الفاعل واسم المفعول، فتصير بذلك أهدافها الإجرائية أكثر تحديدا وأكثر دقة، ونكون بذلك قد راعينا ما تدعو إليه اللسانيات الحديثة من ضرورة التكامل بين الدروس وخدمة بعضها بعضاً.

وقبل أن نعرض لاقتراح كيفية تصنيف هـذه الـدروس، نلفت الانتبـاه إلى أن هنـاك أسسا ومفاهيم يرتكز عليها في دراسة مثل هذه الـدروس، من مثل الأصل والفـرع(٤٦) والحمـل(٤٧)، والجملـة والوحـدة الإسـنادية الوظيفيـة(٤٨)؛ إذ مـن الأهميـة بمكـان أن يعرض لها في بداية هـذه الـدروس باعتبـار أنهـا مقـدمات ومفـاتيح لـدخول أبـواب تـدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بسلام على أن تعطى المواقيت التي تمنح أفضل الفرص لإنجاز محتوى هذه الدروس، وتحقيق الأهداف المبتغاة منها. ذلك أن ساعة واحدة يقدم فيها درس يجمع الوحدات الإسنادية السبع المؤدية وظائف مـا (الجمل التي لها محل مـن الإعـراب)(٤٩) لا يحقق إلا بعض الجوانب الشكلية. نقول هـذا لأننـا ندرك أن الحجم الساعي المحدد في المنهاج لكل درس لا يستطيع مدرس النحو تجاوزه.

وهذه كيفية يمكن أن تصنف في ضوئها هذه الدروس:

ينظر في المحتوى المبرمج من دروس الجملة والوحـدة الإسـنادية الوظيفيـة وتـصنف في مجموعتين.

أ- المجوعة المرتبطة بعلاقة معينة. وفيها نقف على الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفـة مـا (الوحـدات الإسـنادية المؤديـة وظيفـة الـركن الأساسـي في الجملـة) ممثلـة في الوحـدة

الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ(٥٠)، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الخبر، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة الفاعل، أو نائب الفاعل.

ب- والوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم في الجملة ممثلة في(الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المفعول به، والوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة النعت، والمؤدية وظيفة الحال، والمؤدية وظيفة المضاف إليه).

أما بالنسبة إلى الجملة فيمكن أن تصنف مضامين هذه الدروس في مجموعتين:

١- مجموعة الجمل الابتدائية، الاستئنافية، التفسيرية، والاعتراضية.

٢- جملة أسلوب القسم، والجملة الشرطية.

وفي كل درس يعرض لأهم الصور المسهمة في تحقيق الكفاية التبليغية للتلاميذ.

فبالنسبة إلى دروس الوحدة الإسنادية الوظيفية(الجمل التي لها محل من الإعراب):

فمثلا حين تناول صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ يعرض للوحدة الإسنادية التي قوامها "أن" والفعل المضارع ومرفوعه، أو "أن" ومعموليها، أو التي قوامها الموصول الاسمي وصلته. سواء أكانت هذه الوحدة الإسنادية ماضوية أم مضارعية أم اسمية. كما يعرض لهذه الوحدة الإسنادية من حيث الإثبات أو النفي أو التأكيد. والأمر نفسه يتبع في دراسة صور باقي الوحدات الإسنادية المنشودة. وبالنسبة إلى نشاط " الأعمال التطبيقية" في درس " الموصول، صلته وعائده"ينبغي أن يتعامل مع الموصول الاسمي وصلته على أنه وحدة إسنادية مؤدية وظيفة ما. ويتم الانغماس اللغوي بهذه الوحدة الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ، والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل ونائبه، والمفعول به، والنعت. سواء أكان المنعوت نكرة أم معرفة، والمضاف إليه وذلك بالمران على مختلف صور هذه الوحدات الإسنادية الماضوية، والمضارعية، والاسمية من حيث الإثبات والنفي والتأكيد.

٢- الطريقـــة:

إن الطرائق التربوية تتفاضل فيما بينها تبعا لما تحققه من أغراض. ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها. فإذا كان منتهى همنا أننا نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل

السليم الذي يجعله قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره(٥١) - ولا نحسب أن الغاية المثلى من نشاط النحو الذي هو انتحاء سمت كلام العرب إلا كذلك، لأن النحو منذ البداية قصد له أن يضطلع بمهمة محاكاة غير العربي للعربي في طريقة كلامه وأن يلحق به في استخدام أساليب لغته(٥٢)- فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية الرتيبة التي يعالج بها نشاط القواعد في الكتاب المدرسي للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية(٥٣) فالمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه. فعلى قدر حسن اختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر. والطريقة تعني الخطة الإجمالية الشاملة لنشاط ما، " أي مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعلمية المقصودة. إنها باختصار ديناميكية العملية التعليمية"(٥٤).

فبعد أن يحدد الأستاذ المحتوى المراد إكسابه متعلميه ينبغي له أن يبحث عن الكيفية التي تمكنه من أداء رسالته بصورة فاعلة ومتكاملة(٥٥)، وذلك بالطرائق والأساليب التي تجعل دراسة القواعد النحوية وسيلة(٥٦) فعالة في تنمية الكفاية التبليغية التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية(٥٧).

وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعلمية لدروس النحو يراعى فيها ما يلي:

١- السياقية والاجتماعية:

وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة.

٢- البرمجة:

وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد. بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه وفي سياق يفسره.

٣- الفردية:

وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة.

وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين.

٤- النمذجة:

وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة(٥٨)

٥- التفاعل:

ويقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية(٥٩). وذلك باستمرار التصحيح الارتجاعي. والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في أداء رسالته على " التصحيح الارتجاعي" القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه لكونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية. إذ بواسطته يتم التأكد من أن المتعلم قد حفظ وفهم جيداً. فهو يهدف إلى إقامة وتثبيت علاقة تربوية مستمرة مع كل متعلم(٦٠).

والتصحيح الارتجاعي يجعل نظام التخاطب دائرياً لا يتجه في اتجاه واحد. واللسانيات الحديثة تنظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال بإمكانه أن يشارك في إنجاح الدرس. وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي انبنت في أسسها على النظرية التواصلية (٦١). فالدرس حين يتخذ مساراً واحداً(ذهاب بلا إياب) ينعدم دور المتعلم(٦٢). واستيعاب المتعلمين لصور الجملة أو الوحدة الإسنادية يعاني نوعاً من العنت يمكن إرجاع سببه إلى ما يلي:

أ- عدم تحقيق الانغماس اللغوي"Bain Linguistique" الكافي. وهو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعلمية. ذلك أن" الانغماس اللغوي" يعد عاملاً مهماً في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية. " وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية. فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها. فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية "(٦٣) لكن المتعلم لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، وهذه الصور التي درسها كيف ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور، ولا المدرسة تخصص جانباً كبيراً لهذه التمارين التحليلية التركيبية.

ب- عدم وجود أهم عنصر من العناصر المحققة الإفادة والمردودية في العملية

التعلمية وهو" التصحيح الارتجاعي". فنادراً ما يطرح هذا المفهوم التربوي على الرغم من أهميته في العملية التعلمية. ومرجع ذلك إلى أن المعلمين يسلكون طريقة الإلقاء حتى في الجزء المخصص للتطبيق والمران. ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفاً فاعلاً في العملية التعلمية. كما يسجل أن التمارين الكتابية- وهي هامة - تجور على التمارين الشفوية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفوي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي(٦٤).

وإذا كان المتعلم في المرحلة الثانوية في حاجة مسيسة إلى الانغماس في اللغة العربية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة(٦٥) فإن ذلك الانغماس لن يجده إلا في مجتمع النصوص. ولقد خلصنا إلى أن طريقة المنهاج لا تقوى على تحقيق الكفاية التبليغية لعنايتها المفرطة بتلقين المتعلم القواعد النحوية(٦٦). ثم إنه بتصورها أن عملية الاكتساب اللغوي إنما تتحقق عن طريق استظهار القواعد، وكذا اقتصارها على محاكاة النماذج القديمة تكون قد أبعدت كل نشاط فكري، لأنها لم تعر الاهتمام للمتعلم محور العملية التربوية، ولم تراع قدراته العقلية. حيث جردته مما يحمله بداخله من استعدادات وطاقات لغوية خلاقة، تمكنه من إنشاء وفهم ما لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية. لأن الاستعداد كفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار(٦٧) حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية هام جداً. إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الاندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية وعملية(٦٨).

من أجل ذلك وجدنا " ابن سينا" يوصي بوجوب مراعاة الحذق الفطري. فيحذر من حمل المتعلم على صناعة لا يطيقها ولا يجد في ممارستها لذة خاصة(٦٩). وبالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية، وتشمل كلاً من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون التركيز فيها على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية(٧٠).

ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية(٧١) التي تشكل أهم الأسس المكونة لملامح

الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين رئيسيين:

١) تمارين تهم اللغة وإنشاءها(تمارين الاستعمال)(٧٢).

٢) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها. لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام. بل لا بد أن يراعي أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(٧٣).

وفي حال بينا هذين النوعين من التمارين سعياً للوصول إلى إكساب المتعلمين الكفاية التبليغية في المرحلة الثانوية، فإن التركيز يكون أكثر حول استغلال الجانب المعرفي الواعي للمتعلم. فيتعدى بذلك تعلم النحو وتعليمه تلك المعرفة العفوية إلى المعرفة الواعية على نحو مقصود ومباشر. لكن يبتعد في هذا المجال عن التلقين النظري التجريدي للمعلومات. ويتم السعي إلى مشاركة المتعلم في التحليل، والتعليل لتدريبه على دقة التفكير، وعلى البحث العقلي، والقياس المنطقي. فيجري بذلك اكتساب اللغة مع تعلم قواعدها جنباً إلى جنب. غير أنه ينبغي الحرص على جعل هذا الاكتساب المتمثل في تعلم النحو مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بواقع الخطاب اللغوي المستمد من حياة المتعلمين اليومية. لأن المتعلم إذا لم يتضح له بصورة عملية أن ما يتعلمه يحقق له غرضاً من الأغراض التي يجد نفسه في حاجة إليها، فإنه حتماً سينصرف عن تعلمه(٧٤).

وإذا كان " ابن خلدون" قد وجه انتقاداً كشف فيه عن سلبية مثل هذه المنهجية التي ترتكز على الاهتمام بالتعليل والمنطق حين قال: " وأما سواهم من أهل المغرب وإفريقيا فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً(. . .)، فأصبحت صناعة العربية كأنها جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل. وبعدت عن مناحي اللسان وتراكيبه، وتمييز أساليبهم وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم"(٧٥)، فإن العيب ليس في تفسير الظواهر اللغوية. لأنه ضروري وبخاصة في مراحل متأخرة كمرحلة التعليم الثانوي. ذلك أنه لو لم يتم في هذه المرحلة، فمتى يتسنى للتلميذ أن يعرف ويفسرالبنيات العميقة التي لصور الجملة والوحدات الإسنادية الوظيفية المحولة، وهو قادر ولديه الاستعداد لذلك. وإنما العيب في المبالغة والجري وراء تفسير الشواذ التي لا توظف في الخطاب اليومي (٧٦).

لذلك أصبحت تعليمية اللغات حديثاً تنتهج أسلوباً يقوم على تصور فحواه أننا نتقبل اليوم بسهولة أنه يستحيل تعليم لغة. فما يمكن القيام به هو مساعدة المتعلم لاكتساب نحو فعال(٧٧). يعمد فيه إلى بناء وصوغ البنى والتراكب التي يحتاج إليها. جملاً كانت، أو وحدات إسنادية، وفق قواعد اللغة.

ونعود إلى انتقاد "ابن خلدون" السالف الذكر لنقول إن العيب ليس في معرفة قوانين وقواعد الانتحاء، وإنما العيب في إغفال عنصر الممارسة والمران على تلك القواعد، لأن الكفاية لا تتبين، ولا يصدق وجودها إلا من خلال شتى الممارسات الفعلية. ذلك أن اختلاف الأحوال التبليغية، وتنوع مقاصد المتكلمين بتنوع ظروف حياتهم، وانشغالاتهم المتغيرة باستمرار يعد بمثابة المحرك الرئيس في عمل الإبداعية اللغوية التي تتبدى في القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من التراكيب الإسنادية (٧٨) ودلالاتها. إذن فالكفاية التبليغية إذا كانت تحوي المعرفة فإنها تحوي شيئا آخر. وهو القدرة على استعمال هذه المعرفة وتسخيرها وتوظيفها عند الحاجة (٧٩).

وعلى هذا فالمتكلم إذا كان يعرف النحو، فإنه ينبغي أن تكون معرفته له بوصفه فاعلاً محكماً للكلام ليكون بذلك نوع تلك المعرفة من المهارات، لا من نوع المعرفة العلمية(٨٠). لأن الكفاية" مهارة وقدرة على إجراء القواعد (. . .) وعلى التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية "(٨١). وتلك المهارة اللغوية تتطلب الممارسة، والتكرار، والفهم، وإدراك العلائق والنتائج، والقدرة الحسنة والتعزيز(٨٢). وهي لا تتأتى إلا من كثرة معاشرة(٨٣) التمارين المتنوعة ومن ثم فإنه يجب أن نعطي التمرين بعداً معرفياً تعلمياً. فننظر إليه على أنه وسيلة مشاركة فعالة باعتبار أنها من أفضل الوسائل التي من شأنها أن تسهم في بناء المعرفة لدى المتعلم. بل تنمي استراتيجية التعلم وآلياته بكيفية ناجحة (٨٤) في إطار تعزيز النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم. ومن ثم ملكته التبليغية شيئاً فشيئاً إلى أن يكتمل الجانبان وتتحقق الكفاية التواصلية. وهو ما تسعى إليه هذه المنهجية التي ترنو إلى تحصيل الكفاية التبليغية. بحيث يصبح المتعلم لا يمتلك القواعد النحوية فحسب، بل يمتلك نوعاً آخر يرتبط بمدى قدرته على الممارسة الفعلية اللائقة لتلك القواعد التي تعلمها على نحو يصير استعماله لها عادة ميسورة وسهلة. لأن اكتساب اللغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ (٨٥).

وهـذا الاكتـساب ميـدان يوجهـه التطبيـق. حيـث إن تعلـم الـشيء لا يرسـخ إلا بالتكرار، والمواظبة والإلحاح عليه. والترسيخ لا يتوقف على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بقدر ما يكمن في خلق القدرة على التصرف فيها. لأن المتعلم لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكايته العمليات المحدثة لها. أي اكتساب الأنماط والمثل(٨٦).

لذلك فالعمل الاكتسابي للغة ينبغي أن يكون معظمه تمارين مستمرة، لاسيما التحليلية منها والتركيبية. إذ إنه كلما زادت زاد النمو اللغوي. وقويت الملكة(٨٧). وإذا كانت نظرية " تشومسكي " التوليدية والتحويلية تركز على التدريبات التي ينبغي أن تتجاوز الآلية، قصد تنمية الكفاية اللغوية(٨٨) ـ لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين(٨٩) ـ فإن الذي يطمأن إليه هو أن هذه النظرية تفتح آفاقاً في سبيل إكساب تلامذتنا الكفاية التبليغية في دروس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية نوجز هذه الآفاق التي يمكن الإفادة من تطبيقها في الآتي ذكره:

١- التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعلمية. وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه من النحو وتلبيتها.

٢- التركيز على النحو التربوي (٩٠) الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة وعلى القواعد الوظيفية.

٣- السعي إلى تطوير محتوى النحو المراد تعلمه، مع التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

طريقة تعلم صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية:

لتدريس صور التراكيب الإسنادية الأصلية تتبع الخطوات التالية:

١- تحليل المفهوم النحوي وصياغة أهداف سلوكية تستهدف التعرف على مكونات هذا المفهوم النحوي(٩١) ويقصد بذلك التحليل اللساني الذي يعد وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفاً علمياً دقيقاً(٩٢).

٢- تحديد صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلمها في ضوء تلك الأهداف.

٣- انتقاء الأمثلة المغطية تلك الصور مع الاقتصار على الموظف من هذه الصور في الاستعمالات التي يحتاج إليها المتعلم والسبيل المثلى لاستيعاب تلك الصور هو التمثيل الكثير، والتدريبات المتنوعة من حيث الكم والكيف. وإذا كان المنهاج الحالي قد اختار طريقة "هربارت " المعدلة، فإن الأنسب الذي يطمأن إليه هو أن تتبع الطريقة "الهربرتية " على أن يكون النص المعتمد أداة أساسية لمعالجة الدروس المبرمجة من صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية أمثلة بدلاً من الانطلاق من نص أدبي، بتقديم تمهيد له، وقراءته ومناقشة معناه، ثم استخراج الأمثلة منه.

وذلك اقتصاداً للوقت الذي يتعين أن يستثمر في خدمة أغراض الدرس الأصلية وهي استنباط أحكام الدرس والتدريب عليها تدريباً كافياً، على أن تتوفر في هذه الأمثلة خصوبة المعنى، وجمال الأسلوب، وأن تكون متضمنة ألواناً من الثقافة والمعرفة(٩٣).

والذي يطمأن إليه أكثر هو أن تكون أغلب هذه الأمثلة مستمدة من القرآن الكريم (٩٤). لأن الكفاية التبليغية لا تحصل إلا بالتكرار والمران. وهذه الدروس يضيع جزء كبير من وقتها في التمهيد الأدبي لذلك النص. فأولى للطريقة ثم أولى لها أن تترك ذلك النص، وتترك معه ذلك التمهيد. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فالأمثلة إذا كانت آيات قرآنية، فإنها أدعى للحفظ والتخزين من طرف التلاميذ لما تتضمنه من عناصر ومكتسبات الدرس، فتكون بمثابة قوالب يتمثلونها ويعودون إليها عند الحاجة(٩٥) بعد ذلك يشرع في قراءة الأمثلة ومناقشتها لتحديد العلائق المكانية للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة ما. واستخلاص الأحكام الخاصة بها.

وإذا كانت طريقة اكتساب الكفاية تتأتى من كثرة التمارين المتنوعة التي تنشأ عنها ملكة ما كانت لتكون لولاها، فليس أمامنا إلا أن نبعث طريقة التعلم بعثاً جديداً بعد أن تبين أن عقم طريقة المنهاج كان مردها إلى أن طريقة التمارين نمطية.

فكيف يكون بعث طريقة التدريس إذاً ؟.

لقد أعطيت التمارين بعداً تعلمياً جديداً بحيث غدت أداة مشوقة. ليس للتدريب فحسب، ولكن وسيلة للتحصيل والتعلم أيضاً على نحو مثير يحفز المتعلم على النشاط

والتعلم دونما نفور، لأنه استقى مادته وكيفيات إنجازه مما يحتاج إليه المتعلم ويشغل اهتمامه، بل ومما يغريه على ممارسته في محيط حياته اللغوية اليومية (٩٦) وينبغي أن يأخذ في ذلك بمبدأ التدرج(٩٧).

٣- التقويم:

من خلال الملاحظات المسجلة على المنهاج اتضح لنا أن أساليب الأسئلة المقدمة في التمارين مسهمة في تأكيد هذه النمطية في الإجابة وذلك القصور في الاستعياب لدى التلاميذ بسبب طابع الرتابة الذي تتميز به، ولعدم صدق محتواها(٩٨) لكونها لم تعط الموضوعات المدروسة حقها. كل ذلك يجعل رجل التربية مجبراً على التفكير في تجاوز هذه الممارسات غير الفعالة لتلك الأساليب التقويمية. فالحاجة إذا تمس إلى استعمال أدوات تقويمية بديلة تدفع بالأستاذ إلى أن يضع أسئلة ملائمة لما يريد إبلاغه إلى تلاميذه بحيث تجعله يتأكد من المستوى الذي تحقق في ظل الموضوعية(٩٩) التي تعني أن الإجابة عن هذه الأسئلة محددة مسبقاً من قبل مصممها. وهذه الإجابة لا تقبل تأويلات مختلفة على نحو لا تتأثر فيه عملية التقويم لهذا النوع من الأسئلة بالرأي الشخصي للمقوم (١٠٠).

ويبقى شرط الموضوعية منقوصاً في هذه الأسئلة التقويمية ما لم يدعمه الشرط الثاني المتمثل في صدق المحتوى، الذي يكشف عن أسئلة التقويم هذه بأنها غنية ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف الموضوعات المدروسة، ولجميع الأهداف المحددة(١٠١). وهناك صياغات كثيرة لأسئلة تصلح لأن تقترح في هذا المجال منها:

١- الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة(١٠٢):

وهي مجموعة من الأسئلة، غالباً ما يوضع لكل سؤال منها مجموعة من الأجوبة تشتمل على جواب واحد صحيح. أما بقية الأجوبة لئن كانت قريبة الصلة بالجواب الصحيح، فإنها تبقى للتمويه.

وهنا نشير إلى أنه كلما كانت مجموعة هذه الأجوبة أقرب من الصحة، فإنها تؤدي دورها أكثر بوصفها أجوبة كمينية(١٠٣) وحتى لا يترك في هذا النوع من الأسئلة مجال للصدفة والحظ، يطلب من التلاميذ توضيح درجة تأكدهم في كل

جواب(١٠٤). كأن يطلب منهم التعليل. وهذا مثال لهذا الشكل من الأسئلة في الآية الكريمة: (ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة)(فصلت /٣٩). يسجل أن البنية العميقة للمبتدأ " أنك ترى الأرض" هي:

- رؤية الأرض.
- رؤيتك الأرض.
- تأكيد رؤيتك الأرض. التعليل:
- تأكيد رؤية الأرض.

فمثل هذه الطريقة في الأسئلة تجعل التلميذ يبتعد عن التردد، وتمكنه من تعميق الفهم والقدرة على الإقناع لديه.

٢ – أسئلة المطابقة(١٠٥) أو المزاوجة(١٠٦):

وفيها يضع المدرس مجموعتين من الأسئلة تقابلها مجموعتان من الأجوبة. ويكلف التلاميذ الربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح باستعمال السهم(١٠٧).

ومما ينبغي الانتباه إليه ههنا هو أن تكون العناصر في القائمة الأولى أكثر من تلك الواردة في القائمة الثانية بزيادة عنصر واحد على الأقل(١٠٨).

في نحو السؤال التالي:

صل بواسطة سهم ما يأتي:

والله إنك لصادق	الخبر محول بالاستبدال
المجتهد ينجح	الخبر جملة فعلية مثبتة
الأحسن أن لا تتأخر	الفاعل جملة فعلية مثبتة
يجب أن تجتهد	جملة جواب القسم اسمية مؤكدة
عمر هو الخليفة	الخبر مفرد
	المبتدأ متقدم والخبر جملة

٣ – أسئلة التذكير البسيط:

ويرتبط هذا النوع من الأسئلة بالذاكرة. ويصلح لتعرف المعلومات الأولية ، التي ينبغي أن تتوفر لدى التلميذ(١٠٩) في بداية الدروس. من مثل: عّرف الجملة الاسمية أو اذكر أنواع الخبر، أو اذكر قاعدة صياغة المصدر المؤول.

٤- أسئلة الشك(١١٠):

وهي أسئلة يقدم لها الأستاذ إجابات مشكوكاً فيها في حالتي الصواب والخطأ (١١١). والهدف منها معرفة مدى تأكد التلاميذ من صحة الوجهين المقدمين. وهذا مثال توضيحي لذلك:

- الجملة الاسمية " هل ناجح المجتهد" اسمية محولة بتقديم الخبر. . فعلية محولة باستبدال خبرها.

- الجملة(١١٢) الماضوية المؤدية وظيفة المضاف إليه في الآية الكريمة: (سبحان الذي أسرى بعبده)(الإسراء/١). تأويلها(١١٣) " الساري بعبده". . . . " المسري بعبده. . . .

هذه النماذج من الأسئلة يمكن أن تكون عوناً للأستاذ على أن يكسر الرتابة التي عرفت بها أسئلة التقويم النمطية. ويمكن أن تتخذ إطاراً لبناء أشكال أخرى ضمن شبكة الأسئلة المترابطة التي من شأنها أن تسهم في تقويم فاعل.

التدريس بواسطة الأهداف:

بيداغوجية الأهداف، أو تكنولوجية الأهداف(١١٤)، أو التدريس بواسطة الأهداف أو التدريس الهادف كلها أسماء لمسمى واحد. ويعد نموذج التدريس بواسطة الأهداف من النماذج التعلمية الأكثر رواجاً في الأنظمة التربوية المعاصرة(١١٥). لما ينطوي عليه من مزايا (١١٦). ويهدف إلى عقلنة الفعل التربوي على نحو تكون فيه سيرورة هذا الفعل منظمة بكيفية منهجية تمكن من بلوغ الأهداف المتوخاة(١١٧).

وتستند بيداغوجية الأهداف التي تنحو نحو فعالية التدريس واكتساب مهارته إلى أن يكون الفعل التربوي خاضعاً لجملة من المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف(١١٨). وفيها ينظم تسيير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي(١١٩):

هذا الرسم يظهر لنا بوضوح عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي:

أولاً - ما قبل الفعل التعليمي(١٢٠):

لابد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعلمي اعتماداً على صياغة أهداف واضحة تستجيب لما يحتاج إليه المتعلم، ولما يتطلبه المنهاج التربوي(١٢١).

ثانياً- خلال العملية التعلمية(١٢٢) أو الفعل التعلمي(١٢٣):

تنظم سيرورة هذا الفعل من حيث المضامين، والطرائق، والوسائل. مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ(١٢٤).

أ- المضامين: ينبغي أن نعرف كيف ننتقي محتوى الدرس وننظمه؟ وما هي كمية المادة التي تلائم الأهداف المحددة؟ وماذا سيتعلم التلاميذ؟ أية معارف ؟ وأية مهارات ؟.

ب – وينبغي أن نعرف بأية طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه ؟ هل نحاور، أو نلقن، أو نلجأ إلى طريقة المهام فنترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف(١٢٥).

جـ - الوسائل: ينبغي أن نعرف ما هي الوسائل التي نستعين بها لإنجاز المحتوى؟ كتاب مدرسي ؟ نص مساعد ؟ وهل هذه الوسيلة متوفرة ؟ وكيف نستعملها ؟ ومن يستعملها: الأستاذ أو التلميذ ؟

ثالثاً - ما بعد الفعل التعليمي:

عند نهاية العملية التعلمية ينبغي أن نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحددها أساليب التقويم. فنتساءل: ما هي النتائج التي وصلنا إليها ؟هل حقق الدرس أهدافه ؟ ما هي الأسئلة التي نختبر ونقيس بها مجهود التلاميذ ؟ وما هي الإنجازات التي سيقومون بها ليبرهنوا على أنهم فعلاً حققوا تغييراً سلوكياً ؟ إذا لم تتحقق النتائج المرجوة، فأين يكمن الخلل ؟ هل هو في تحديد الأهداف ؟ أو في طبيعة المحتوى ؟ أو في الطريقة ؟ أو في الوسائل المستعان بها ؟ أو في نوعية التقويم ؟(١٢٦).

إذا كان أول عنصر من العناصر المنظمة سير الفعل التربوي يلح على ضرورة أن ننطلق من أهداف محددة نروم تحقيقها، فإنه لا مناص من أن نتعرف مستويات هذه الأهداف. ومن ثم فإن أول عمل ينبغي للأستاذ أن يقوم به عند صياغة أهدافه، هو ضبط مستويات هذه الأهداف، وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها(١٢٧).

والجدول التالي يوضح تلك المستويات ومضامينها(١٢٨):

مستوى الهدف إذا كان الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
غاية	فإنه يعبر عن فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	صادر عن رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب البرلمان	على صيغة أو شكل مبادىء وقيم عليا ورغبات وتطلعات	يتميز بشكله المثير والجاذب القابل للتأويل
مرمى	نيات المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشي ومسيري التعليم	أهداف البرنامج والمواد وأطوار التعليم	بارتباطه المباشر بالمنهاج والمواد
عاماً	إنماء شخصية المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية	مؤطرين وأساتذة	قدرات ومهارات وتغييرات نريد إحداثها وإكسابها المتعلم	تمركزه حول المتعلم وقدراته ومكتسباته
خاصاً	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	أساتذة ومتعلمين	فعل متعلم يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى درس	تصريحه بما سيقوم به متعلم في الدرس
إجرائياً	سلوكات يقوم بها المتعلم ليبرهن على بلوغها الهدف	أساتذة ومتعلمين	فعل الانجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحه بأدوات التقويم وأشكاله

هذا الجدول يبين أن الأهداف التربوية سلسلة. تبدأ بما هو عام، لتنتهي إلى ما هو خاص وإجرائي. ويتبدى لنا الأمر أكثر حين ننطلق من أهداف تدريس اللغة العربية التالية:

١- الهدف الأول: المحافظة على الهوية الثقافية للوطن. ويسمى غاية.

٢- الهدف الثاني: اكتساب القدرة على التعبير الفصيح باللغة العربية. ويسمى مرمى.

٣- الهدف الثالث: التمكن من معرفة الجملة. ويسمى هدفاً عاماً.

٤- الهدف الرابع: أن يكون التلميذ قادراً على صياغة وحدة إسنادية مؤدية وظيفة

المبتدأ مثلاً. ويعد هذا هدفاً خاصاً.

٥- الهدف الخامس: يكون التلميذ قادرا على معرفة صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ مثلا. والتصرف فيها بالاستبدال دون أن يرتكب أخطاء(١٢٩). ويعد هذا هدفاً إجرائياً.

حين نتأمل هذه السلسة من الأهداف، نلاحظ أنها متدرجة(١٣٠) تنتقل من العام إلى الخاص وأنها كلما انتقلت من مستوى إلى آخر تحدد الهدف، وصار أكثر دقة، وأن هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، منسجمة في ترتيبها، بعضها يخدم بعضاً(١٣١).

ومما لاشك فيه أن الأهداف الإجرائية هي التي تهمنا أكثر في هذه الدراسة. لأنها هي التي تعد من صميم عمل أستاذ النحو. وهي التي تسمح له باتخاذ قرارات بيداغوجية، كأن يقرر إعادة الشرح، أو مواصلة الدرس والانتقال من جزء إلى آخر منه. وقيمة عمل الأستاذ متوقفة على مدى قدرته على التحكم في هذا النوع من الأهداف، ممثلة في صياغتها. وإذا كان الهدف الإجرائي على هذه الدرجة من الأهمية فما هو مفهومه ؟

تعريف الهدف:

كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة. فحين نفكر فإنه يتبادر إلى أذهاننا أن هناك نقطة انطلاق، ونقطة نهاية. هذه النهاية هي الهدف الذي نريد أن نصل إليه(١٣٢). ومنه يسمى الغرض هدفاً(١٣٣). " والهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين، بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"(١٣٤).

وإذا كانت " الأجرأة" تعني تحديد الأهداف، والسماح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم، على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس والتقويم(١٣٥)، فإن الهدف الإجرائي هو هدف خاص أصبح مرتبطاً بسلوكات، سينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة، كي يبرهن على بلوغ الهدف(٢). أو هو إجراء عملي يقوم به الأستاذ لتنفيذ وتحقيق النوايا التعلمية. فيعرف من أين سيبدأ. وأين سينتهي. وكيف سيعمل. وبأية وسائل. ولأية نتيجة(١٣٦). فهو صيغة معبرة بوضوح تبين الآثار المنتظرة

عند التلميذ في أثناء، أو في نهاية التعلم(١٣٧). لذلك لا ينبغي أن يغيب عن الأستاذ مواصفات الهدف الإجرائي التي نسوقها في الآتي ذكره. وهي: أن يكون كاملاً، متضمناً فعل الإنجازو شروطه ومعاييره (١٣٨). وغير مبهم، ومنسجماً داخلياً.

فالهدف غير الكامل، هذا مثال توضيحي له: " يكتب التلميذ فقرة متضمنة وحدات إسنادية محولة" ذلك أن الهدف هنا لا يشير إلى طبيعة الموضوع. وهل إن الوحدات الإسنادية الوظيفية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت أو الحال. . . إلخ؟ وهل هي محولة بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب؟ وهل هي ماضويةأو مضارعية، أو اسمية؟ وهل هي مثبتة، أو منفية، أو مؤكدة؟ كما أن الهدف لا يشير إلى زمن الإنجازو مكانه وشروطه ومعاييره التي تدل على درجة إتقان التلميذ.

والهدف المبهم، نمثل له بهذا المثال: " يناقش التلميذ الأمثلة ". حيث إن فعل "يناقش" غير محدد. فلا نعرف كيف تتم المناقشة ؟ وماذا يفعل التلميذ على وجه التحديد ؟ فمثل هذا الهدف من شأنه أن يؤدي إلى سوء تفاعل بين الأستاذ والتلميذ(١٣٩).

والهدف غير المنسجم داخلياً، هو الذي يكون فيه تناقض بين كثافة الإنجاز والوقت المخصص لذلك الإنجاز. كأن نقول: " في ظرف عشر دقائق يقرأ التلميذ الأسئلة الثمانية، ويستخرج منها الجمل الست التي لها محل من الإعراب(١٤٠)، ويبين صور هذه الجمل والوظائف التي تؤديها. فعدم التناسب بين الإنجاز والوقت المعطى له جلي، لا يحتاج إلى تعليق.

أمام خطورة وأهمية الهدف الإجرائي نتساءل: كيف يتسنى للأستاذ أن يصوغ الأهداف الإجرائية لدروسه صياغة تؤمنه شر الوقوع في خطأ، قد يكون ظاهره بسيطاً، ولكنه يكلفه سوء تفاعل بينه وبين التلميذ محور العملية التربوية.

كيف نصوغ الهدف الإجرائي أو الهدف السلوكي(١٤١)؟:

"الهدف السلوكي سلوك مرغوب فيه، ويتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد مروره بخبرات تربوية مخطط لها"(١٤٢). وثمة تقنية عملية وضعها" ماجر" في كتابه " الأهداف التربوية"(١٤٣)، إن نحن راعينا أركانها الثلاثة سهل علينا صياغة أهدافنا بصورة إجرائية. هذه الأركان هي:

١ ـ السلوك(١٤٤) أو الإنجاز(١٤٥):

وهو الأداء المراد تحقيقه، المرتبط بمهام سينجزها تلميذ في سياق محدد. مثل يسرد قاعدة، أو يركب جملة أو وحدة إسنادية وظيفية، أو يحدد صورة الوحدة الإسنادية الوظيفية ووظيفتها(١٤٦). والعنصر المحوري في تحديد الإنجاز هو الفعل الذي يعبر به عن الكفاية أو القدرة المراد تحقيقها. ويشترط فيه أن يكون دقيقاً، غير قابل للتأويل(١٤٧). ذلك أن الإنجاز هو الإعلام الصريح للفعل الذي سيقوم به التلميذ بكيفية تترجم، وتجسد سلوكاً ملحوظاً مقيساً. ومن ثمة فصياغة الهدف الإجرائي السلوكي تبدأ دائماً بالوحدة الإسنادية: " أن يكون الطالب، أو التلميذ، أو المتعلم قادراً على كذا(١٤٨).

٢ ـ الشروط أو الظروف(١٤٩):

إن تحديد الإنجاز وحده غير كاف إذا لم يكن مصحوباً بشروط تبين الوضعية التي سيكون عليها المتعلم عند إنجاز عمله. كأن نعرف ما هي الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المتعلم؟ مثل دفتر، كتاب، منجد، آلة، . . . . الخ. وما هي الأشياء المحظورة عليه أثناء هذا الإنجاز؟(١٥٠) وهل سينجز العمل بمفرده، أو سيكون الإنجاز جماعياً ؟ وهل سيتم الإنجاز داخل القسم، أو خارجه؟(١٥١) وما هي صفة الإنجاز؟ أيكون شفوياً أو كتابياً؟ فهذه الشروط تقيد الفعل التربوي وتجعله أكثر ضبطاً.

٣ـ المعايير:

المعيار أمر ذو أهمية بالغة في عملية التقويم، باعتباره مؤشراً ودليلاً يمكن الأستاذ من تحديد مستوى الإنجاز، الذي انطلاقاً منه سيقرر أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلاً أو لم يتحقق. وإلى أي مدى كانت درجة الإتقان في إنجاز التلميذ (١٥٢). ومن أهم المعايير المستعملة في قياس مدى تحقيق الأهداف ما يلي:

١ — الزمن:

كأن يطلب من التلميذ أن يستخرج في ظرف لا يتعدى خمس دقائق الوحدات الإسنادية الوظيفية من نص ينطوي على جمل مركبة منوعة، أو أن يركب وحدات إسنادية مؤدية وظيفة المبتدأ في ظرف لا يتعدى ثلاث دقائق.

فمثل هذا الإنجاز يقتضي تحديد الزمن المخصص له. إذ ليس منطقياً أن نكلف التلميذ بتلك الصياغة شفوياً، ونترك له ساعة أو يزيد. فالسرعة هنا معيار من معايير الإتقان. أما إذا كلفنا التلميذ بإنجاز واجب منزلي، فالزمن آنئذ ليس عاملاً ذا أهمية.

٢ — النسبة:

وقد تتمثل في عدد الأخطاء المسموح بها(١٥٣). كأن نطلب من التلميذ أن يركب ثلاث وحدات إسنادية مؤدية وظيفة الخبر من الأفعال: يحترم، يطيع، يكثر، دون أن يرتكب أكثر من خطأ.

٣ — الدقة:

تعد دقة الإنجاز في بعض الأداءات معياراً يكشف عن درجة الإتقان. كأن نطلب من المتعلم في جمل اسمية معينة أن يحدد موضع التحويل فيها أهو في المبتدأ أم في الخبر؟

٤ — النوعية:

وهي معيار يتصل بصفات مميزة للنتيجة المتوصل إليها من قبل التلميذ. ونضرب مثالاً لذلك: نقدم للتلميذ وحدة إسنادية محولة بالزيادة من نحو: "إنك لتحب الحق" وهي "لتحب الحق". فقد يكون المعيار طلب إيضاح علة استبدالها بوصف " لمحب الحق".

٥ — الكم:

وقد يكون معياراً دالاً على درجة الإتقان حين نريد من التلميذ أن يبرهن على قوة نفسه في الاستمرار والإنجاز(١٥٤). كأن نطلب منه أن يأتي بعشر وحدات إسنادية مضارعية مؤدية وظيفة المبتدأ أو الخبر أو النعت. . . إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذ قد يضع أكثر من معيار لإنجازات تلاميذه. إلا أنه عند تحديده هذه المعايير ينبغي له أن يراعي مستوياتهم، ومكتسباتهم السابقة.

ومهمة صياغة الأهداف على نحو إجرائي ليست بالمهمة السهلة. ذلك أن وضع الأستاذ لهذا النوع من الأهداف يوجب عليه أن يحدد فيما إذا كانت المادة الدراسية ستهتم بالجانب المعرفي، أو الجانب الوجداني، أو الجانب الحسي الحركي. ولمّا كانت دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية مجالها عقلي معرفي، لم يكن مناص للأستاذ من الاستعانة " بصنافة " بلوم " (١٥٥) التي أعدت لهذا الغرض.

فما مفهوم ومضمون هذه الصنافة ؟

مفهوم الصنافة:

الصنافة في التربية تعني ترتيب أو تصنيف منظم ومتدرج لظواهر التعلم أو النمو (١٥٦). باعتبار أن فعل التعلم موجه، يتضمن سلسلة من التغيرات، يفترض أن تحقق تطوراً في جانب أو في عدة جوانب عند المتعلم. هذا التطور الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكات، أو إنجازات هو ما يسمى بالنمو الذي يكون مرحلياً ومتدرجاً(١٥٧). وصنافة "بلوم" التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي المعرفة (التذكر) (١٥٨)، والفهم، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم(١٥٩). يسجل أن مستوياتها هذه آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد(١٦٠). فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيباً هرمياً. حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة(١٦١) في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقترينا من قمة الهرم كما هو مبين في الشكل الهرمي:

التقويم

التركيب

التحليل

التطبيق

الفهم

المعرفة

وإذا كنا نلاحظ أن المجال المعرفي يتعامل مع العمليات العقلية بمختلف مستوياتها بمبدأ التدرج(١٦٢)، فإن في ذلك رسالة واضحة للأستاذ ينبغي له أن يعيها ليعطي الفعل التعلمي بعداً دينامياً يزيل عنه مظاهر الرتابة والجمود(١٦٣).

وللخطورة التي تكتسبها هذه المستويات، نحاول إيضاحها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها وللأسئلة – التي هي الأخرى من المنطق أن توجد مستويات لها. خصوصاً بعد أن تبنت منظومتنا التربوية فكرة " بيداغوجية الأهداف ".

لأن الارتقاء من مستوى معين في الأهداف يتطلب الارتقاء كذلك في مستوى الأسئلة التي هي إحدى أهم أدوات تحقيق الأهداف- انطلاقاً من منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي.

١ – مستوى المعرفة:

وتسمى مقولة المعرفة أو التذكر(١٦٤). وتستهدف استرجاع المتعلم معلومات ومعارف هي من مكتسباته السابقة مخزونة في ذاكرته(١٦٥). ففي هذا المستوى مثلاً نريد أن يكون التلميذ قادراً على ذكر أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب " الوحدات الإسنادية الوظيفية "، أو أن يكون قادراً على سرد تعريف المصدر المؤول. ومن أمثلة الأسئلة المناسبة لهذه المقولة(المستوى): عرّف الجملة، اذكر الوحدات الإسنادية المؤدية وظيفة نحوية.

و ترد أسئلة هذه المقولة عادة في بداية الدرس. وهذه طائفة من الأفعال السلوكية التي تلائم هذا المستوى: يتعرف، يسرد، يختار، يسمي، يصوغ، يبين يحدد. . . الخ.

٢- مستوى أو (مقولة) الفهم:

ويراد منه استيعاب معطيات ومفاهيم معينة، هي موضوع التعلم عن طريق مناقشتها وإدراك العلاقات التي تربطها، واستخلاص حكمها أو قاعدتها. وتتدرج عملية الفهم عبر أهم مستويين له هما:

١. التحويل: وفيه يبدي المتعلم قدرته على أن يرجع لكل لفظ ظاهر بنيته العميقة(١٦٦). كأن يعرف أن البنية العميقة لخبر هذه الجملة " هو الذي نجح " هو الناجح. لأن اسم الموصول وصلته بنيتهما العميقة وصف معرف.

٢. التعميم: ويعني الانتقال بمفهوم من استعماله الأصلي إلى توسيعه ليشمل ظاهرة أخرى مشابهة له(١٦٧). كأن يبدي التلميذ " قدرته على أن يستبدل الوحدة الإسنادية المضارعية (المصدر المؤول) بمصدر صريح في جميع الوظائف التي تؤديها من مثل وظيفة المبتدأ أو الخبر أو اسم الناسخ.

و الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى هي: يقدر، يشرح، يقدم أمثلة يحدد، يعيد صياغة، يستنتج، يصف. . . . الخ.

٣ – مستوى التطبيق:

وفيه يستثمر التلميذ معلوماته المكتسبة في حالات مشخصة.

ومن الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذا المستوى: يطبق، يستخدم، يصنف، ينتقي يشرح، يفسر(١٦٨)، يغير، يستعمل، يكشف، يتصرف، يعالج، يبرهن، يحل مسألة، يبين. . . . الخ (١٦٩).

فمثلاً يمكن أن يكون الهدف منه: أن يكون التلميذ قادراً على أن يبين أن الجملة الاسمية " المجتهد نجح " محولة بالاستبدال لورود خبرها " نجح" وحدة إسنادية ماضوية بنيتها العميقة " ناجح ".

٤– مستوى التحليل:

و المراد منه تجزئة العناصر المكونة لشيء ما(١٧٠)، وإدراك العلاقة القائمة بينهما للوصول إلى القواعد التي تحكمها. وفي هذا المستوى ينبغي أن تكون الأسئلة قادرة على دفع التلميذ إلى التفكير النقدي، الذي يستعين فيه بتقديم الأدلة. ذلك أن الهدف منه تكوين الفكر النقدي الواعي لدى المتعلم. ومن الأفعال السلوكية الشائعة في هذا المستوى: علل، حلل، قارن صنف، عين، اذكر الأدلة، دعم إجابتك، حدد الأسباب، اختر، قسم، جزئ، . . . . . الخ. وهذا مثال توضيحي لذلك: أن يكون التلميذ قادرا على أن يحدد في جمل مركبة نوع الوحدات الإسنادية الوظيفية، وإبراز وظيفتها، وسبب مجيئها على تلك الصورة.

٥ – مستوى التركيب(١٧١):

و فيه يطلب من التلميذ أن يفكر على نحو تتجلى فيه مقدرته على بناء أو تركيب شيء من أجزاء وعناصر مختلفة. بحيث تصل هذه المقدرة إلى مستوى الإبداع. كأن يكون التلميذ قادراً على صياغة قاعدة من الأمثلة المقدمة. أو تحرير فقرة تحوي وحدات إسنادية وجملاً اسمية محولة بالحذف في أحد ركنيها. وأبرز الأفعال السلوكية التي يكثر استعمالها في هذا المقولة(المستوى) هي: يركب، يحرر ينسق، يخطط، ينتج، يصمم، ينشئ، يطور، يؤلف، يجمع، . . . . . إلخ (١٧٢).

٦ – مستوى التقويم:

هـو عمليـة تقـدير يـصل فيهـا التلميـذ إلى إصـدار حكـم حـول معـارف ومهـارات ما(١٧٣) في ضوء معايير محددة. قد تكون داخلية من مثل " يختار أحسن صورة بيانية في القصيدة ". وقد تكون خارجية كأن نطلب من التلميذ أن يبدي رأيه في أسلوب كاتب معين.

ومستوى التقويم في دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية يمكن أن نقدم فيه جملاً أو وحدات إسنادية فعلية محولة بحذف المفعول به على الرغم من أن القياس يقتضي إثباته في نحو قوله تعالى: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) (الزمر/٩). ونطلب من التلاميذ ملاحظة ذلك أو نقدم لهم بيت شعر وقع فيه خطأ نحوي. ونطلب منهم أن يكتشف ذلك الخطأ وهذا بيت يمكن أن يتخذ مثالاً لمستوى التقويم في القواعد النحوية. قال أبو نواس:

دع عنك لومي فإن اللّوم إغراء وداوني بالتي كانت هي الدّاءُ(١٧٤)

حيث إن الصواب أن يقول: كانت هي الدّاءَ. لأنه خبر كان منصوب. ونشير إلى أننا لم نعثر في القرآن كله على خبر كان المعرّف بعد ضمير الرفع المنفصل(١٧٥) إلا منصوباً إطلاقاً. نحو الخبر الوارد في الآية: (قالوا إنّ لنا لأجراً إن كنا نحن الغالبين) (الأعراف / ١١٣).

وهذه المقولة هي أرقى المقولات الخمس الأخرى. تأتي في الخاصة بالمجال العقلي(١٧٦). ولا يمكن أن تتم إلا بتوفر مكونات أخرى. من حصول المعرفة، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتركيبها. أما الأفعال التي يجري استخدمها في هذه المقولة السادسة فهي: يحكم، يقرر يفضل، يقوم، يعارض، يوافق، ينقد، يبدي رأيه، يميز، . . . . إلخ (١٧٧).

وقبل أن نعرض لمذكرة نموذجية لدرس من دروس صور الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة ما وفق بيداغوجية التدريس بواسطة الأهداف، يحسن بنا أن نقف عند أهم مزايا هذا التدريس الهادف، التي تنعكس إيجاباً على المردود التعلمي. وهي كالتالي:

١. تحديد الهدف يعد مظهراً من مظاهر الدقة في العمل(١٧٨). لأن نشاطاً ما

بلا هدف مضبوط يبقى عرضه للعفوية والارتجال(١٧٩). ثم إن من شأن غياب الهدف أن يخلق حالة من الغموض واللبس والارتباك التي تظهر على مستوى التعلم(١٨٠).

٢. تسهيل عملية التواصل بين الأستاذ وتلامذيه.

٣. التمكين من اختيار عناصر معينة. وهو أمر في غاية الأهمية من شأنه أن يخلص التلميذ من ركام المعلومات، ويوجهه نحو التركيز على ما هو فعال ووظيفي. ثم إن الوقوف على عناصر معينة ممّا يساعد على ربح الوقت، لأنه وقوف على ما هو أهمّ.

٤. ضبط عملية التقويم وتفعيلها. ذلك أن العملية التعلمية التي لا تضبط لها أهداف يستحيل تقويمها. بينما على أساس الأهداف يتم تقويم إنجازات التلاميذ.

٥. التمكين من جعل القرارات البيداغوجية مؤسسة واضحة. بحيث لا تبقى في ضبابية التعميمية فريسة للتأويلات المختلفة.

٦. المساعدة على التأكد من الانسجام والتكامل اللذين بين مكونات الفعل التعلمي.

٧. التركيز على التلميذ محور العملية التربوية، واحترام كرامته حين الإعلان عن الأهداف والتصريح بها له. إذ من حقه أن يعرف إلى أين هو متجه(١٨١).

تيسير تعلم الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفة بالصور:

إن المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو الذي يقصد به الانتحاء نطمئن إلى إنه تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها اللسانيات التطبيقية عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا فالتيسير ينحصر في كيفية تعلم النحو لا في النحو ذاته(١٨٢).

وقبل أن نعرض لكيفية الإجراءات وتطبيق تعليم النحو باستخدام الصور نلفت الانتباه إلى أن الأساس النفسي والفلسفي لاستخدام طريقة الصور التركيبية في تدريس

النحو مرده إلى أن بعض علماء النفس يعرفون اللغة بأنها" الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في ترتيب خاص"(١٨٣). وطريقة الصور هذه تعتمد على تمييز مكان الكلمات أو الوحدات الإسنادية في كل صورة من الصور التركيبية. ذلك " أن تصور المكان ضرورة لا محيد عنها في إدراك العالم الخارجي"(١٨٤).

ولقد أدرك بعضهم أهمية تصور المكان في تعليم اللغة الفرنسية ودافع عنه دفاعاً قوياً على نحو جعله يبرز أهمية تصور المكان في الإدراك والتعليم لكل فرد ولو كان هذا الفرد أكمه(١٨٥).

وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمراً عفوياً مرده إلى الصدفة، وليس مسألة ذاتية منوطة بإرادة صاحبها المطلقة من كل قيد، بل ثمة ضوابط محددة تتناوله. من هذه الضوابط ما يتحتم فيه تقديم صورة معينة من الكلمات أو الوحدات الإسنادية (١٨٦) على غيرها في الجملة، كأدوات الاستفهام والشرط وسواها.

ومقتضى هذا أن لكل صورة من الصور المحتملة من الجملة دوراً في إفادة المعنى في الموقف اللغوي يخالف دور غيرها في الصور البديلة عنها(١٨٧).

وإيثار هذا البحث تدريس النحو الذي هو الانتحاء باستخدام الصور مرده إلى أن الصور التركيبية اللغوية بناء تربوي يعتمد على مدخل بنية العلم، و" تعليم البنية في جوهرة هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي"(١٨٨).

وحيث إن الجملة هي " قسم من كلام له معنى ولبعض أجزائها معنى مستقل (١٨٩) باعتباره لفظاً وإن كان لا يعبر عن حكم"(١٩٠) فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ماذا تريد أن تقول وأن تحسن التعبير عنه. وهذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير وهي المهارة اللغوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات، وذلك حتى تحسن الوصول إلى هدفك بدقة وإحكام(١٩١). ولما كانت الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإسنادي للتعبير عن الفكرة(١٩٢). إذ" إن وحدة الكلام هي الجملة لا

الكلمة" (١٩٣)، فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية يبدو ضرورياً في تدريس النحو لتلامذة التعليم الثانوي ليفهموا كيفية تكوين الجملة أو الوحدة الإسنادية وليعرفوا كيفية ترتيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية(١٩٤)، وإدراك العلائق والعلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية لهما(١٩٥).

واستخدام الصور التركيبة في تدريس النحو يبدو ضرورة ملحة لأسباب. لعلَّ أهمها يكمن في حفظ بعض التلاميذ القواعد النحوية دون قدرتهم على استخدامها، ودون فهمهم إياها فهماً واضحاً يزول معه اللبس والغموض والتداخل بينها، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة جلية في أذهانهم لها صورها التركيبية الخاصة التي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية(١٩٦).

وهذه الطريقة تعد مرشداً ودليلاً يساعد المتعلم على توظيف القواعد النحوية واستعمالها استعمالاً صحيحاً من خلال ربط المثال أو الشاهد بالصورة التركيبية الخاصة بقاعدته وهذا النوع من التدريس يعد طريقة الانتحاء الوقائي الواجب اتباعها (١٦٧). ذلك أنه " لا تكتسب لغة بدون قواعد نحوية(. . .) فكل الألسنة واللغات الأخرى يمكن تعلمها بالنحو(. . .) وأعرف بعض الأجانب مكثوا مدة طويلة حتى تكلموا الإنجليزية، ولا يزالون بعيدين عنها. وكان السبب الحقيقي أنهم لم يتعلموا بالنحو" (١٩٨). لذلك ستكون تعليمية هذه الصور عبر الانتحاء الوظيفي التداولي، وهو تلك الآليات والعلائق الوظيفية التي تساعد المتعلم حين معرفته إياها على امتلاك الكفاية الذاتية التي تمكنه من استخدام البنى والتراكيب الإسنادية التي يحتاج إليها بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه(١٩٩).

فعند تدريس الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المبتدأ. تعرض صورة الجملة الاسمية التوليدية البسيطة قبل أن تعرض صورة الجملة الاسمية التحويلية التي قد يضيف إليها المدرسون ما يرونه مناسباً لمستوى تلاميذهم، ولابد من الاهتمام ببيان الصور التركيبية في التدريبات التطبيقية. وأساس ذلك أن لكل صورة سماتها وتركيبها البنوي الذي يميزها عن غيرها من الصور التركيبية.

ولقد سبق أن بينا أن الجملة أو الوحدة الإسنادية لا تعادل مع عناصر التحويل في معناها الجملة أو الوحدة الإسنادية بدون هذه العناصر(٢٠٠). سواء أكانت هذه العناصر ممثلة في الترتيب(٢٠١)، أم في الزيادة، أم في الحذف، أم في الاستبدال (٢٠٢).

والتعليم بالصور يتوخى منه إقدار المتعلمين على فهم جمل لغتهم المتجددة غير المتكررة، وإقدارهم على صياغة الجمل التي ليست تكريراً لأية جملة أخرى(٢٠٣) وفي كل موقف من مواقف استعمالهم للغة.

والكفاية اللسانية والتبليغية المنشودة من دراسة صور الجملة هي الوصول بالمتعلم إلى التمتع بالكفايات الأربع؛ كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الكلام، وكفاية الاستماع. فكفاية القراءة يكون فيها هذا المتعلم قادراً على تعرف أغراض النص المقروء المختلفة، وطرائقه المتباينة في الكتابة مع تفسير المعنى الذي يقصده الكاتب سواء أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب والمفردات الموظفة فيه. وكفايته في الكتابة تتمثل في إقداره على الكتابة المعيارية مفردات وتراكيب وفق الأغراض المتنوعة.

وكفايتا الكلام والاستماع يمكن اختصارهما في جعله قادراً على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات والمناقشات وكذا أن يكون قادراً على المشاركة في تبادل الأفكار مع تنويع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة(٢٠٤) إذ إن الهدف المتوخى من النحو يتمثل في اكتساب المتعلم في المرحلة الثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريراً بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة فهماً وإفهاماً، وذلك بعرض صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية من حيث أنساقها النحوية وبنياتها الصرفية والتركيبية(٢٠٥).

ولا شك أن الوقوف عبر الصور المتنوعة للوحدات الإسنادية الوظيفية وصور الجملة على اختلاف أنواعهما بما فيها الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية الحجاجية(٢٠٦) من القرآن الكريم واتخاذها نماذج ينسج المتعلمون على منوالها ييسر لهم الوقوف على أرقى المستويات من الاستخدام اللغوي. سواء أكان ذلك من حيث مفرداتها، أم من حيث كيفية بناء تراكيبها المتنوعة، أم من حيث العلائق الخاصة بين المفردات

والتراكيب. فضلاً عن أن اتصالهم بهذه الصور المتنوعة يكسبهم القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق التي بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التي تعلموها والاستخدامات المجازية الإعجازية في هذه النصوص الراقية.

وإن تيسير استيعاب صور الجملة والوحدة الإسنادية وغيرهما من البنى في زمان نتقلى فيه الفصحى تعلماً وصناعة، لا طبعاً واكتساباً(٢٠٧) واجب حتمي(٢٠٨) لأن تعليم اللغة لا ينحصر في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعي أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(٢٠٩). وقد أثنى ابن خلدون على أهل الأندلس حين تفقههم في تراكيب الكلام فقال: " وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم"(٢١٠)

والتحليل هو التفقه في معرفة تراكيب هذه الجمل والوحدات الإسنادية. كما أن " ابن خلدون" يقر بأن القواعد أو القوانين" إنما هي وسائل للتعليم"(٢١١). فحين تدريس صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية يقدم المعلم التراكيب التي تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثم تليها تدريجياً المزيد فيها بحسب عدد الزيادات(٢١٢). أي تعرض البنية التوليدية، ثم البنية التحويلية. إذ لابد في كل درس أن يشعر المعلم متعلميه بالتقابل القائم بين العنصرالجديد والعنصر الذي هو أصله، وقد سبق لهم أن اكتسبوه (٢١٣).

و" أما تقديم الأصول على الفروع فلأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظاً ومعنى(٢١٤). إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أوسلبية، ولأن الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي.

فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفرع إلى الأصل) مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي"(٢١٥).

والتدريس بالصور يكون بالاعتماد على الباب الذي هو مجموعة من العناصر تتضمن مثلاً من النحو والصرف التي تطرد اطراداً تاماً ثم التي تقل فيها الشواذ(٢١٦). وقد رأى بعضهم أن من بين محاولة تيسير النحو المطالبة بأن يتسع الدرس النحوي ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية

(٢١٧). حيث إنه يعد الترسيخ العملي الإجرائي لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية. "ولا بأس(٢١٨) بالتلميح مع ذلك إلى حقيقتها بكيفية فورية بعد أن يتم الاكتساب الفعلي لكل طريقة من طرائق الأداء البليغ"(٢١٩)

فالمعرفتان العفوية والواعية ضروريتان لتحصيل الكفاية التبليغية. واختيار التدريس بالصور المستخدمة أمثلها من الكتاب المقدس نابع من إيماننا بقداسة كتابنا الكريم وعظم أثره في النهوض بمستوى الأداء اللغوي عند من يحفظونه ويحتذون به. ويندرج التعويل على الأمثلة القرآنية المغطية صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية المنوط بتعليمها تلاميذ الثانوية في تحفيظ أبنائنا أكبر قدر من آيات كتاب الله إن لم يكن كله(٢٢٠).

ثم إنه " ليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة وفي مقدمتها بلا مراء القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء وخطب البلغاء وأشعار الفحول وكتب الصادقين الشرفاء(٢٢١).

أي بالنماذج والقوالب والمثل يعرض على المتعلم صور متنوعة للجمل أو الوحدات الإسنادية المراد تعلمها من الكلام الفصيح. وبعد تحليلها وبيان أصلها(بنيتها العميقة) وبيان أغراضها يطالب المتعلم الذي يريد الحصول على هذه الكفاية بالنسج على منوالها بعد أن يكون قد ارتسم في ذهنه المنوال الذي نسجت عليه تلك الجمل والوحدات الإسنادية المعروضة أمامه.

ولا يعني أن تعلم التلاميذ البنى والتراكيب يتم فقط كما هو الشأن عند البنويين السلوكيين بالسماع والمحاكاة. وإنما المحاكاة تكون في مبتدأ الأمر، ثم بعد ذلك يدخل المتعلم مرحلة الإبداع كما يرى ذلك التوليديون، لأن التعلم بطبيعته كما بينا يرتبط بمعيارين: الأول صور مجردة للتراكيب والأبنية(٢٢٢) وهي ما يسمى بالقاعدة التي يصوغ وفقها المتعلم أبنية وتراكيب من إنشائه بعد الاستئناس بنماذج دالة(٢٢٣).

والثاني اعتماد القاعدة قياساً يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب. فالتعلم بالصور يحاول أن يجمع بين الوصف الخارجي الذي يمثل المنقول، والتحليل

الداخلي الذي يمثل المعقول. أي يزاوج بين القاعدة النحوية والمثال الحي الممكن استعماله في ألسنتنا. يقول الدكتور" محمد مدكور": " إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقائية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عميقاً بدلاً من تعلمها لسان أمه ولغة حياة "(٢٢٤).

وعند تعلم النحو باستخدام الصور في أثناء تنويع صور الوحدة الإسنادية الوظيفية المنشودة بالاستبدال، أو الترتيب، أو الحذف ينبغي للمعلم أن يطالب المتعلم بالتعليل لأن" التعليل شكل من أشكال الكفاية اللغوية"(٢٢٥)، ولأن التعليل مرتبط بالحكم النحوي. إذ إن غاية النحويين هي إنشاء معيار نحوي له من الاطراد والتوسع والبعد عن الشذوذ ما يعصم الألسنة من اللحن.

فالنحو العربي متساوق في خطين: خط الثبات، ويمثله الوصف، وهو" القانون الثابت للغة والذي لا يتغير باجتهادات الأفراد (. . .) يميل إلى الثبات، وخط التغير ويمثله التعليل" (٢٢٦). لأن الانتحاء سواء أكان بالنسبة إلى الجملة أم الوحدة الإسنادية الوظيفية هو في أصله لفهم النص القرآني وليس من أجل مصلحة آنية تتمثل في التعامل الظرفي المتغير بهذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية. فالثابت المتوخى هو معرفة صور هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية كما هو جار بها كلام اللّه تعالى. والمتغير هو مجيء هذه التراكيب الإسنادية كما هي مستعملة على ألسنة مستعملي هذه اللغة. وشتان ما بين المعرفتين.

وحتى تتضح الرؤية أكثر، ونكون عمليين نقدم مقترحاً عملياً ينطوي على مذكرة في نشاط النحو للسنة الثانية الثانوية.

المذكرة النموذجية المقترحة

المادة: لغة عربية.

النشاط: نحو

المستوى: السنة الثانية الثانوية آداب وعلوم إنسانية.

الموضوع: الجمل التي لها محل من الإعراب " الوحدات الإسنادية الوظيفية ".

المراجع: - كتاب المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية.

- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية.

- الفاربي عبد اللطيف: كيف ندرس بواسطة الأهداف.

المستوى الصنافي: بلوم.

الأهداف الخاصة:

- أن يكون التلميذ قادراً على تحديد الجملة (الوحدة الإسنادية) الماضوية والمضارعية والاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ واسم الناسخ، وخبر المبتدأ وخبر الناسخ.

- أن يكون التلميذ قادراً على تركيب جمل (وحدات إسنادية) مؤدية وظائف المبتدأ واسم الناسخ، وخبر المبتدأ والناسخ.

- أن يكون التلميذ قادراً على التصرف في هذه الجمل (الوحدات الإسنادية) من خلال إجرائه تحويلات مختلفة عليها (التحويل بالاستبدال، التحويل بالزيادة، التحويل بالحذف، التحويل بالترتيب). ما يطلب من التلميذ إنجازه قبل الدرس في المنزل:

مراجعة المبتدأ والخبر، النواسخ (كان وأخواتها، وإن وأخواتها)

المراحل	سير الدرس		الزمن
	الأهداف الإجرائية	المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم	
أهداف المحصل القبلي	١- أن يكون التلميذ قادراً على سرد قاعدة تركيب الجملة المؤدية وظيفة المبدأ والخبر ٢- أن يكون التلميذ قادراً على سرد قاعدة النواسخ كان وأخواتها، وإن وأخواتها.	**المحتوى:** قاعدة المبتدأ والخبر والنواسخ. **الطريقة:** سردية. نوع التقويم: تشخيصي. **أداته:** السؤالان التاليان: ١- اسرد قاعدة كل من المبتدأ والخبر . وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها . ٢- ركب جملاً اسمية غير منسوخة وجملاً منسوخة. - كتابة الأمثلة على السبورة وعلى الدفاتر. ١- وأن تصوموا خير لكم. ٢- وأن تعفوا أقرب للتقوى. ٣- لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب خير له من أن يسأل الناس.	٣د

أهداف المحصل القبلي		٤- الذين تدعون من دونه لا يستطيعون نصركم. ٥- فالذين لا يؤمنون بالآخرة قلوبهم وجلة. ٦- ومن آياته أن تقوم الساعة. ٧- والذين كذبوا بآياتنا أؤلئك أصحاب النار. ٨- ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً. ٩- ومن أسباب انهزام المسلمين في أحد أن خالفوا أوامر الرسول. ١٠- والله يحب المحسنين. ١١- والله نزل أحسن الحديث. ١٢- وما كان لنفس أن تؤمن إلا بإذن الله. ١٣- إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى. ١٤- لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب. ١٥- إن الذي فرض عليك القرآن لرادك إلى معاد. ١٦- ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة. ١٧- من المعلوم أن المطالعة مفيدة. ١٨- إن الله يحب المحسنين.	٣د
الأهداف الوسيطية	١ – أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة مضارعية.	المحتو ى: الأمثلة ١، ٢، ٣، ٤. الطريقة: حوار محدد عن طريق أسئلة محددة تقتضي الإجابة المرجوة التي هي هذا الجزء من القاعدة: ١. قد تقع الجملة مبتدأ. وتكون مضارعية مقترنة بـ" أن" أو متصدرة باسم موصول. ٢- قد تأتي هذه الجملة المضارعية المقترنة بـ" أن" متصلة بلام الابتداء المفيدة التوكيد. ٣- الجملة المضارعية المؤدية وظيفة المبتدأ تعوض بمصدر أو بوصف (اسم فاعل). نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١- إيت بجملة مضارعية مقترنة بـ" أن" تكون مبتدأ وبجملة مضارعية مسبوقة باسم موصول تكون مبتدأ. ٢- ركب جملة اسمية يكون المبتدأ فيها مقترناً بـ"أن"متصلاً بها لام الابتداء.	٥د

الأهداف الوسيطية	٢- أن يستنتج التلميذ أن الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ قد تأتي منفية. ٣- قد تتأخر الجملة الواقعة مبتدأ.	**المحتوى**: المثالان ٥، ٦، **الطريقة**: حوار محدد بواسطة أسئلة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة ٤- قد تأتي الجملة المضارعية الواقعة مبتدأ منفية. ٥- يجب تأخير الجملة الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جاراً ومجروراً. نوع التقويم: تكويني. أداته السؤالان: ركب جملاً اسمية يكون المبتدأ فيها جملة مضارعية منفية. وركب جملاً تكون الجملة المضارعية المؤدية وظيفة الخبر متأخرة وجوباً.	٥ د
الأهداف الوسيطية	٤- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة ماضوية مقترنة بـ" أن" أو متصدرة باسم وصول.	المحتوى: الأمثلة ٧، ٨، ٩. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٦- قد تقع الجملة مبتدأ وتكون ماضوية متصدرة باسم موصول. ٧- يجب تأخير الجملة الماضوية الواقعة مبتدأ إذا كان الخبر جاراً ومجروراً. نوع التقويم: تكويني. أداته السؤالان: ١) إيت بجملتين ماضويتين تؤديان وظيفة المبتدأ تكون الأولى مقترنة بـ" أن"، وتكون الثانية متصدرة باسم موصول. ٢) استبدل الجملة الواقعة مبتدأ بمفرد: أ- من أسباب تفوق التلميذ أن جاءت إجابته شاملة. ب- الذي ضاعف مجهوده نال الثمار. ج- والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم.	٥ د

الأهداف الوسيطية	٥- أن يستنتج التلميذ أن الخبر قد يأتي جملة ماضوية أو مضارعية.	المحتوى: المثالان ١٠، ١١. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تتطلب الإجابة عنها هذا الحكم من القاعدة. ٨- قد تقع الجملة الماضوية أو المضارعية خبراً. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١) ركب جملاً يكون الخبر فيها جملة ماضوية أو مضارعية. ٢) عوض الخبر الوارد جملة فعلية بخبر مفرد فيما يلي: أ- المجتهد يكثر من التمارين. ب- المنافسة قد انتهت. ج- الأفضل أن تصمت.	٥ د
الأهداف الوسيطية	٦- أن يستنتج التلميذ أن الجملة الماضوية أو المضارعية قد تقع اسماً للنواسخ.	**المحتوى**: الأمثلة١٢، ١٣، ١٤، ١٥. **الطريقة**: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الأجوبة عنها هذا الجزء من القاعدة. ٩- تقع الجملة الماضوية أو المضارعية اسماً لكان وأخواتها وإن وأخواتها. ١٠- يجب أن يتقدم خبر الناسخ على الجملة الفعلية الواقعة اسما له إذا كان شبه جملة. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان. ١) كون جملا يكون اسم كان أو اسم " إن" جملة فعلية مضارعية وماضوية. ٢) عوض اسم الناسخ الوارد جملة فعلية بمفرد: أ- كان من الواجب أن تزور صديقك. ب- لعل من أسباب تخلف المسلمين أن اعتمدوا على غيرهم. جـ - إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة.	٥د

الأهداف الوسيطية	٧- أن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة اسمية ٨- وأن يستنتج التلميذ أن المبتدأ قد يرد جملة فعلية.	المحتوى: الأمثلة ١٦، ١٧، ١٨. الطريقة: حوار محدد بواسطة أسئلة محددة تقتضي الإجابة عنها هذا الجزء من القاعدة. ١١- قد يأتي المبتدأ جملة اسمية منسوخة مؤكدة. ١٢- تقع الجملة خبراً لأحد النواسخ. نوع التقويم: تكويني. أداته: السؤالان: ١) ركب جملاً يكون المبتدأ فيها جملة اسمية بالناسخ " إن" ٢) عوض الجملة الاسمية المؤدية وظيفة المبتدأ بمفرد. أ- في اعتقادي أن الأمثلة واضحة. ب- من الواضح أن فريقنا قوي. جـ - من المعلوم أن الجزائر مستقلة.	٥ د
الأهداف النهائية	١- أن يركب التلميذ ست جمل تشتمل على: أ – مبتدإ يأتي جملة مضارعية مقترنة بـ"أن" ب- خبر لمبتدأ يرد جملة ماضوية. جـ - مبتدأ وارد جملة ماضوية مقترنة بـ" أن" د- مبتدأ وارد جملة ماضوية أو مضارعية مصدرة باسم موصول. هـ .اسم للناسخ وارد جملة متأخرة وجوباً. ٢ – تعويض المبتدأ الوارد جملة بمفرد: أ- على المرء أن يبدأ بتعليم نفسه. ب- على الانسان ألا	**المحتوى:** الجمل التي يركبها التلاميذ وتعطى لهم فرصة للانغماس اللغوي والتمرين الشفوي. **الوسيلة:** ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات. نوع التقويم: إجمالي: أداته: اعتمادا على التداريب السابقة في الدرس. وعلى القاعدة المستنبطة. وينبغي أن تكون الإجابة الصحيحة قد بلغت نسبة ٩٠ **المحتوى:** مقارنة التلاميذ بين المبتدأ واسم الناسخ أو خبرهما الوارد جملة بالوارد مفرداً. **الوسيلة:** ينجز التلاميذ هذا العمل في دفتر التطبيقات. نوع التقويم: إجمالي يتعلق بنهاية الدرس. أداته: اعتماداً على التدريبات السابقة. وينبغي أن تبلغ الإجابات الصحيحة ٩٠. **واجب منزلي:** ١- ضع خطاً تحت الجملة المؤدية وظيفة الركن الأساسي في الجملة الاسمية فيما يأتي:	١٠د

	يصاحب الأشرار وعليه ألا يقول ما لا يعلم. جـ - لأن يمتلئ جوف أحدكم قيحاً خير من أن يمتلىء شعراً. ٣- إيت بمثالين يكون اسم الناسخ في الأول جملة مضارعية، وفي الثاني جملة اسمية منسوخة.	أ- قال تعالى: (فما الذين فضلوا برادي رزقهم) (النحل /٧١). ب- وقال: (ومن آياته ان تقوم السماء والأرض بأمره)(الروم /٢٤). جـ - وقال: (الرحمن علم القرآن)(الرحمن/١) د- إن من أسباب انتصار الثورة الجزائرية أن توحد الشعب الجزائري. هـ - كان من الممكن أن نتجنب المفاجأة. ٢- حدد بدقة الوظائف التي أدتها تلك الجمل. ٣- عوض تلك الجمل بمفرد. ٤ – ركب خمس جمل فعلية تكون مؤدية وظيفة المبتدأ، بحيث يكون الخبر في ثلاث منها متقدماً عليها وجوباً	

هوامش وإحالات الفصل الثالث

(١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع السابق، ص٤٣.

(٢) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقويم، ص٤٩-٥٣.

(٣) هذه المكونات هي: جميع هذه الوحدات الإسنادية وهذه الجمل.

(٤) وقد عبر عنها المنهاج والكتاب المدرسي " المختار" بالجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب. وقد بسطنا القول في هذه المسألة. ينظر تعريف الوحدة الإسنادية الوظيفية، ص٨٥.

(٥) لم يعرض لصور الوحدة الإسنادية الوظيفية وصور الجمل التي لها محل من الإعراب.

(٦) ينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٨، ص٣١- ٥٠. وينظر كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة الأساسية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ١٩٩٧، ص٢٠- ٥٠.

(٧) على الرغم من أن بعض الطرائق الحديثة توصي بتعلم النحو الوظيفي. ينظر خولة طالب الإبراهيمي (طريقة تعليم التراكيب اللغوية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١٩٨١، ص ٦٤.

(٨) ينظر تايلور رالف: أساسيات المنهاج، ص١٠٧.

(٩) ينظر د. صبري الخواجا زهدي: دروس في اللغة العربية، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ١٩٦١، ص ٢٠.

(١٠) يقصد بالعناصر تلك الأسئلة المصوغة.

(١١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية التربوية، العدد٢، ١٩٨٥، ص١٩.

(١٢) فقد ورد في اقتراحات اللجنة الوزارية المصرية المكلفة بدراسة تبسيط القواعد ضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية حين يكون هناك ارتباط ويؤدي الصنيع إلى تيسير. ينظر د. أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨١، ص٣٩٢، ٣٩٣.

(١٣) ينظر د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٩، ص١٨٩(٥) يقصد بغير اللسانية: القرائن الحالية والظروف والملابسات والرموز غير اللغوية.

(١٤) ينظر د. حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، ص٦١ - ٧٢.

(١٥) ينظر د. بشير إبرير: توظيف النظرية التبليغية في تدرييس النصوص بالمدارس الثانوية

الجزائرية، ص١٠١، ١٠٢.

(١٦) ينظر نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٨٠.

(١٧) اللسانيات التطبيقية من أهم مبادئها النفعية والانتقائية، فهي تلح بأن لا نعلم إلا ما ينفع المتعلم، ولا داعي للفضول والترف النحوي.

(١٨) يقصد بالنحو العلمي القوانين.

(١٩) ينظر. د محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص١٤٢، ١٤٥.

(٢٠) ينظر أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ١٩٨٤، ص ١٣٦.

(٢١) ينظر أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، أعمال ندوة ندوة تيسير النحو، ص ٤١٥.

(٢٢) ينظرعمر بلحسن: (النحو العربي وإشكالية تدريسه في الجامعة) ، أعمال ندوة تيسير النحو، ص٥٢٢.

(23) Bess. R. Calisson: Polnique en Didactique ,ed , seuil , paris , 1980 , P54 .

(٢٤) ينظر محمد الصغير بناني: النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤، ص ١١٦.

(٢٥) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٥٠، ٢٥١.

(٢٦) ينظر د. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب ودراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء ط ١ / ١٩٩١، ص ٣٩.

(٢٧) التي نتخذها نموذجاً لتناول الأقطاب الأربعة التي ينبغي أن تتظافر لتحقيق تعلم فاعل.

(٢٨) والحاجة تمس التركيز على الوظائف التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية في السياقات والنصوص التي ترد فيها تبعاً للأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها. والنحو من حيث محتواه الحالي وطرائق تدريسه السائدة لا يركز على تربية الكفاية التبليغية واللسانية، وإنما فقط على تعليم صناعة القواعد النحوية الخاصة بهذه التراكيب تعليماً آلياً.

(٢٩) د. عيسى الشريفون: (اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها)، الموقف الأدبي، العدد ٢، ١٩٩٨، ص ٤٧.

(٣٠) أحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي)، المرجع نفسه، ص ٤١٥

(٣١) ينظر د. رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص ٣٣ .

(٣٢) ينظر د. رشدي طعيمة : المرجع نفسه، ص ١٠٥ .

(٣٣) يكون هذا التحكم الآلي بعد حصول المتعلم على الكفاية التبليغية العاكسة أداءه الكلامي.

(٣٤) ينظر د. رشدي طعيمة الأسس العامة لمناهج تعلم االغة العربية، ص٣٣.

(٣٥) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه ص ٤٧.

(٣٦) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ندوة اللغة العربية في الجامعات المنعقدة في رحاب جامعة الجزائر، ١٤٠٤هـ، ص٢٤٩.

(٣٧) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٢٧.

(٣٨) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنياً)، مجلة العربي، العدد٤٥، ١٩٩١، ص٧١.

(٣٩) ينظر عبد الله بن حمد الخثران: المرجع نفسه، ص٢٥٧.

(٤٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص١٥.

(٤١) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع السابق ، ص٣٣.

(٤٢) ينظرد. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٥.

(٤٣) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٣٤.

(٤٤) يقصد بالمحدودة المغلقة التي لا يحتاج فهمها إلى اللجوء إلى بنياتها العميقة فهي لا بنية عميقة لها

(٤٥) ينظر د. رشدي طعيمة: المرجع نفسه، ص ٨٣.

(٤٦) ينظر د. رشدي طعيمة : المرجع نفسه، ص ٣٦.

(٤٧) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، ص٥٧٢ .

(٤٨) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص ٥٧١.

(٤٩) ينظر بومعزة رابح: المرجع نفسه، ص٨٥ .

(٥٠) ينظر المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الثانية الثانوية ص ١٤ — ١٥.

(٥١) ويضم إليها الوحدة الإسنادية التي تقوم مقام اسم الناسخ وخبر الناسخ.

(٥٢) ينظر د. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٣.

(٥٣) ينظر ابن جني: الخصائص، ١/٣٤.

(٥٤) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص١٢.

(٥٥) د. رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ص١٩٨.

(٥٦) ينظر د. ميشال زكريا: المرجع نفسه، ص١٤.

(٥٧) ينظر د. عبد الله حمد الخثران: حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى، ص٢٤٩.

(٥٨) ينظر علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٣٢، ٣٣٣.

(٥٩) لمعرفة نوع الأمثلة الحرية بالمحاكاة ينظر محمد محمود الدش: اللغة العربية أطول لغات

الأرض عمراً، مجلة العربي، ص٧١.

(٦٠) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص٣٥.

(61) Carlo Romano: Enseigner c' est aussi savoir communiquer,ed, seuil , paris , 1980 , P38 .

(٦٢) مثل ما يحدث في الطريقة التلقينية التي يسلكها المنهج التقليدي والنظرية السلوكية.

(٦٣) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، ص٦١.

(٦٤) د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص٢٤٩ – ٢٥٢.

(٦٥) ينظر خولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ، العدد ٤، ١٩٨١، ص٤٢، ٤٣.

(٦٦) ينظر د. بشير إبرير: (نظرية التبليغ في تدريس اللغة العربية)، أعمال ندوة تيسير النحو، ص٤٩٧.

(٦٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٢٣، ٧٢.

(٦٨) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص٥٥٦.

(٦٩) ينظر جميلة حمودي: المرجع نفسه، ص ٤٨٢.

(٧٠) ينظر ابن سينا أبو الحسن: كتاب السياسة في النصوص الفلسفية الميسرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٣٨، ص٢٢٢.

(٧١) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص٤٠.

(٧٢) التمارين البنوية طريقة تهدف إلى إكساب التلميذ المهارة الكافية في استعمال البنى التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة. والغاية منها أن يتدرب هذا التلميذ تدريباً منظماً مستمراً على توظيف البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه، ينظر طالب الإبراهيمي خولة: (طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ص٦٤، ٦٥.

(٧٣) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت. ص٦٣٦.

(٧٤) د عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص٦٥.

(٧٥) الجمبلاطي علي والتوانسي أبو الفتوح: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥، ص٢٦٤.

(٧٦) ابن خلدون: المقدمة، ٢/ ٣٧٠.

(٧٧) د عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٢٩.

(٧٨) جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص٧.

(٧٩) سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية مقصودة لذاتها أي جملاً، أم غير مقصودة لذاتها أي

وحدات إسنادية.

(٨٠) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص ٢٠.

(٨١) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المجلة العربية للتربية، ص ٧٨.

(٨٢) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية)، مجلة المعرفة، العدد ٢٧٠ ١٩٨٤ ، ص ٧٩.

(٨٣) ينظر السيد محمود: (تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح)، مجلة المعرفة، العدد ١٣٢، ١٩٨٤ ، ص ٢٤.

(٨٤) اخترنا كلمة معاشرة لان هذه الصيغة تفيد المشاركة. وفيها لا يبقى المتعلم سلبياً يتلقى الأسئلة. بل يقوم بنسخ أسئلة أخرى على منوال الأسئلة المقدمة إليه.

(٨٥) ينظر لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٦، ص ٤٣١.

(٨٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، المرجع نفسه، ص ٨٧.

(٨٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص٥٧.

(٨٨) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص ٦٨

(٨٩) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص ٤٠.

(٩٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) المرجع نفسه، ص ٧٠.

(٩١) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، ص ٦٣٤.

(٩٢) ينظر رشيدي طعيمة: الأسسس العامة لمناهج التعلم، ص٧٦.

(٩٣) ينظر د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص١٥.

(٩٤) ينظر إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص٢١٨.

(٩٥) لأن القرآن الكريم يغطي كل صور الجملة والوحدة الإسنادية التي يحتاج إليها التلاميذ وبذلك نستغني عن التمهيد الأدبي، ونكون قد ضمنا لأمثلة دروسنا خصوبة المعنى وجمال الأسلوب.

(٩٦) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية). مجلة اللسانيات، ص ٧.

(٩٧) ينظر د. سمك محمد صالح: فن التدريس في اللغة العربية، ص٦٣٨.

(٩٨) ينظر المعرفة كيفية تيسير تعلم الوحدة الإسنادية الوظيفية بالصور.

(٩٩) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٥٧.

(١٠٠) ينظر د. مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٣٦.

(١٠١) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٥٤.

(١٠٢) ينظر د. بوني أحمد محمد: المرجع نفسه، ص ٥٨.

(١٠٣) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، مجلة همزة الوصل، الجزائر، ١٩٩٥، العدد٥، ص٧٤.

(١٠٤) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٣٨.

(١٠٥) مادي لحسن: المرجع نفسه، ص١٣٨.

(١٠٦) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٧٤.

(١٠٧) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٩٧.

(١٠٨) مادي لحسن: المرجع نفسه، ص١٣٩.

(١٠٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٩٧.

(١١٠) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص١٣٩.

(١١١) ينظرد. صيني محمد إسماعيل ودفع الله أحمد صالح ومحمد الرفاعي الشيخ: النحو العربي المبرمج للتعليم الذاتي، عمادة منشورات المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٧، ص٣٧

(١١٢) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ١٣٦.

(١١٣) نقصد بالجملة ما سماه بحثنا الوحدة الإسنادية الوظيفية.

(١١٤) نقصد بتأويلها " بنيتها العميقة".

(١١٥) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص٢٠.

(١١٦) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) همزة الوصل، ص٥٤.

(١١٧) ينظر ص٦٢١، ٦٢٢ من هذا الفصل.

(١١٨) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص٥٤.

(١١٩) ينظرمادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٢٣.

(١٢٠) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، المرجع نفسه، ص٥٥.

(١٢١) ينظر الفارابي عبد اللطيف والفرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، د، ص ٢٣.

(١٢٢) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

(١٢٣) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، همزة الوصل، ص ٥٥.

(١٢٤) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضات عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٣.

(١٢٥) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، المرجع نفسه، ص ٥٥.

(١٢٦) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٢٤.

(١٢٧) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص ٢٤.

(١٢٨) ينظرالفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: المرجع نفسه، ص٣٧.

(١٢٩) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف)، همزة الوصل، ص٥٩.

(١٣٠) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، همزة الوصل، ص ٦٣.

(١٣١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص١٦.

(١٣٢) وزارة التربية الوطنية: (بيداغوجية الأهداف) ، المرجع نفسه، ص ٥٩.

(١٣٣) ينظرمادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٢٦.

(١٣٤) الجوهري: الصحاح ، ١٤٤٢/٤.

(١٣٥) جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت، ص ٦٣.

(١٣٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٩.

(١٣٧) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ٤١.

(١٣٨) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية)، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٣٩) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه ، ص ٧٤ .

(١٤٠) ينظر في هذا الفصل لإيجاد إيضاح عن مفهوم الإنجاز وشروطه ومعاييره.

(141) Patrice Pepel: se former pour enseigner , editions bordas,paris , 1986,p11 .

نقلاً عن مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٥.

(١٤٢) الجمل التي لها محل من الإعراب هي ما سماه البحث " الوحدات الإسنادية الوظيفية".

(١٤٣) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص٣٩.

(١٤٤) د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص٣٧.

(145) Manger . f: comment definir les obgectifs de l èducation , ed , bordas , paris , 1977, p3 .

نقلاً عن مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٧٧.

(١٤٦) ينظرد. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٤.

(١٤٧) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٤٨) عندما نطلب من التلميذ أن يأتي باسم المفعول من الأفعال: صان، شاد، قال مثلاً. فالتلميذ حين يصوغ أسماء المفعول: مصون، مشيد، مقول، يسمى هذا سلوكاً أو إنجازاً.

(١٤٩) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٧.

(١٥٠) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص ١٠٧.

(١٥١) ينظرمادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٧٨. و بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٥.

(١٥٢) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص ٦٤.

(١٥٣) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٧٨.

(١٥٤) ينظر د. بوني أحمد محمد: القياس النفسي والتقييم التربوي، ص ٤٥.

(١٥٥) وزارة التربية الوطنية: (الأهداف الإجرائية) ، همزة الوصل، ص٦٥.

(١٥٦) " بلوم بنيامين " الأمريكي أصدر سنة ١٩٥٦ كتابه " صنافة الأهداف البيداغوجية " وكان جزؤه الأول خاصاً بالمجال المعرفي. مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٧.

(١٥٧) ينظر مادي لحسن: المرجع السابق، ص ٤٠.

(١٥٨) ينظر د. مريم سليم: علم تكوين المعرفة، إبستمولوجيا " بياجي"، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط١، ١٩٨٥، ص ١٢.

(١٥٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٨.

(١٦٠) ينظر الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ص٤٣.

(١٦١) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٤١.

(١٦٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه، ص ٧٥، ٧٦ .

(163) Jean Piajet: Lepistemlogie genetique , Editions P. U. F. Paris , 1970, P25 .

نقلا عن مادي لحسن: المرجع نفسه ، ص٤١.

(١٦٤) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص٤١.

(١٦٥) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ٧٦.

(١٦٦) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص٤٩.

(١٦٧) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة، نقلاً عن حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص ٢٤٩، ٢٥٠.

(١٦٨) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٥١.

(١٦٩) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١١١.

(١٧٠) ينظر مادي لحسن: المرجع نفسه، ص ٥١.

(١٧١) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص١١٩.

(١٧٢) ينظر د. عبد الرحمن صالح عبد الله: المرجع نفسه ، ص١٢٧.

(١٧٣) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال) ، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، متقن الأمير عبد القادر، وهران، ١٩٩٨، ص ٩١.

(١٧٤) ينظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ٥٢.

(١٧٥) ينظر فروخ عمر: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨١، ٢/ ١٦٣.

(١٧٦) ضمير الرفع المنفصل قد يعرب توكيداً لفظياً، وقد يعرب ضمير فصل.

(٧٧) نظرد. عبد الرحمن صالح عبد الله: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، ص ١٣٣ - ١٥٥

(١٧٨) ينظر مطاطلة عبد الرحمن: (فنيات السؤال)، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة الغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص ٩٢.

(١٧٩) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا ومآخذ)، مجلة الجامعة الصيفية، ص ١١٤.

(١٨٠) ينظر مخلوف عامر: (الوثائق التربوية)، المرجع نفسه ، ص ١١٨.

(١٨١) مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص ١٤٥.

(١٨٢) ينظر مخلوف عامر: (نموذج التدريس بواسطة الأهداف، مزايا ومآخذ)، المرجع نفسه، ص١١٤.

(١٨٣) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص٣٢، ٣٣

(١٨٤) عبد المجيد عبد العزيز: اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة ط٣، ١٩٨٦، ص١٥.

(١٨٥) صليبا جميل: علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط٣، ١٩٧٢، ص ٣٥٠.

(١٨٦) ينظر صليبا جميل: المرجع نفسه، ص ٣٥٨.

(١٨٧) فمثلاً يجب تأخير المبتدأ على الخبر إذا كان هذا المبتدأ وحدة إسنادية نحو(من الواجب أن تجتهد).

(١٨٨) ينظر د. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص ٣٢.

(١٨٩) ريان فكري حسني: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتاجه وتطبيقاته، عالم الكتب القاهرة، ط٣، ١٩٩٣، ص١٨٦.

(١٩٠) والحق أن كل جزء من الجملة أو الوحدة الإسنادية لا يستقل بنفسه معنى.

(١٩١) ينظر عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ص١٠٠.

(١٩٢) ينظرأبو حمدة محمد علي: فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى، الأردن، عمان، ط٣، ١٩٩٤.، ص١٤٥.

(١٩٣) رضوان أحمد شوقي وعثمان صالح الفريح: التحرير العربي، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض ط٤، ١٩٩٣، ص٤٧.

(١٩٤) الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، مصر القاهرة، ط٣، ١٩٧٣، ص ١٢٩.

(١٩٥) سواء أكانت هذه الجملة أو الوحدة الإسنادية توليدية أم محولة.

(١٩٦) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، ص٤٥.

(١٩٧) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص ٣٣.

(١٩٨) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: المرجع نفسه، ص٣٥.

(١٩٩) جورج بول: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠، ص١٩٧.

(٢٠٠) ينظر أحمد حساني: (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التحويلية)، تجليات الحداثة، ص٤١٤، ٤١٥.

(٢٠١) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص٦٦، ٦٧.

(٢٠٢) ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص١٢٢، ١٢٣.

(٢٠٣) ينظر خليل عمايرة: المرجع نفسه، ص ٦٥، ٦٦.

(204) Noom Chomsky: Aspects de la theorie syntaxique, p5

(٢٠٥) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية.، ص٦٩.

(٢٠٦) ينظر د. علي آيت أو تشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ص ٩٣.

(٢٠٧) ينظر د. حواس مسعودي: (البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل أنموذجاً)، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، العدد١٢، ١٩٩٨، ص ٣٢٤، ٣٢٥.

(٢٠٨) يميز المختصون في اللسانيات التطبيقية بين مصطلحين هما: التعلم والاكتساب. فالتعلم يتم عادة عن طريق نظام مدرسي، يتميز بمحيط مصطنع غير عفوي. أما الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع، ولكن ليس مجتمع النصوص. ينظر جورج بول: معرفة اللغة، ص١٩٨.

(٢٠٩) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، اللسانيات، ص٢٢، ٢٣.

(٢١٠) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٦٥.

(٢١١) ابن خلدون: المقدمة، ٤/ ١٣٩٨.

(٢١٢) ابن خلدون: المرجع نفسه، ١٣٩٨/٤.

(٢١٣) ينظر بومعزة رابح: المرجع السابق، صور الوحدة الإسنادية المؤكدة بالقصر، ص٢٢٣.

(٢١٤) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٦٥.

(٢١٥) فالمفرد مثلاً أصل، والوحدة الإسنادية الواقعة موقعه فرع. ينظر ابن يعيش: شرح المفصل٣ /٦٤ .

(٢١٦) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)،

اللسانيات، ص ٦٤.

(٢١٧) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه ص٦٣، هامش١. الجزائر، ١٩٨٣، ص٣٧- ٤٠.

(٢١٨) وبالنسبة إلى تعلم هذه الصور في التعليم الثانوي يعد الوقوف عند كيفيات تركيب وتحليل صور الجملة والوحدة الإسنادية ضرورياً تمس حاجة المتعلمين إليه.

(٢١٩) د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص٧١.

(٢٢٠) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، ص٥٩.

(٢٢١) محمد محمود الدش: (اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنياً)، مجلة العربي، العدد ٤٥، ص٧١.

(٢٢٢) يقصد بالأبنية الصرفية.

(٢٢٣) ينظر حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي، ص١٠٠.

(٢٢٤) د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٢٥.

(٢٢٥) ينظر عبد القادر المهيري: نظرات في التراث اللغوي العربي، دار توبغال، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٥، ص١١٨، ١٢٩.

(٢٢٦) د. صالح بلعيد: (شكوى مدرس النحو من مادة النحو)، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل ٢٠٠١، ص٤٢٢.

الخاتمة

١- خلص البحث إلى تحديد وضع التعريفين المنوطين بالتراكيب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها، وغير المقصودة لذاتها المنسجمين في جانبيهما النظري والتطبيقي، وذلك بجعل مصطلح "الجملة" يطلق فقط على التراكيب الإسنادية الأصلية المقصودة لذاتها المستقلة بنفسها معنى ومبنى، الغانية عن غيرها. ويشمل هذا التعريف الجملة الابتدائية، والاستئنافية، والاعتراضية، والتفسيرية، وجملة أسلوب القسم.

أما مصطلح الوحدة الإسنادية فيطلق على التراكيب الإسنادية الأصلية غير المقصودة لذاتها، التي تدخل في تركيب أكبر منها ممثلة جزءا منه. ويشمل هذا المصطلح الوحدات الإسنادية المؤدية وظائف المبتدأ والخبر، واسم الناسخ وخبره، والفاعل ونائبه، والمفعول به، والحال والنعت، والمضاف إليه والمستثنى. وقد التزم البحث بالمصطلحين في التصنيف الذي تم فيه رصد لصور التركيبين الإسناديين في القرآن الكريم كله.

٢- انتهى البحث إلى أن كل جملة أو وحدة إسنادية توليدية هي بسيطة وليس العكس. ذلك أن الجملة أو الوحدة الإسنادية التوليدية، سواء أكانت اسمية أم فعلية لئن كان يشترط في عناصرها أن تأتي مفردة غير مركبة، كما هو الشأن بالنسبة إلى الجملة أو الوحدة الإسنادية البسيطة، فإنه ينبغي أن تأتي هذه العناصر وفقاً للعرفين النحوي والاجتماعي. فالاسمية منهما يكون المبتدأ فيها مبدوءاً به، مفرداً، معرفاً بأحد أنواع المعارف الستة، مذكوراً غير محذوف، وفوق كل ذلك يكون التركيب الإسنادي فيها ليس من قبيل المستقيم الكذب من نحو الجملة الاسمية "خالد سيف الله". وكذلك بالنسبة إلى الفعلية التي ينبغي أن تأتي عناصرها: الفاعل أو نائب الفاعل أو المفعول به مفردة، ولا يسجل فيها تقديم وفقاً للترتيب المنصوص عليه في النحو العربي. وفوق كل ذلك لا يسجل ورود التركيب فيها من قبيل ما سماه سيبويه

بالمستقيم الكذب من نحو " بكت السماء " لأن هذه التراكيب التوليدية، سواء أكانت جملاً أم وحدات إسنادية إنما أنشئت للتواصل العادي الذي تكون فيه الدوال على أقدار المدلولات، بخلاف التراكيب التحويلية التي يتوارى خلفها لطائف وأغراض بلاغية.

٣- ليست كل التراكيب الإسنادية الأصلية في هذه الوحدات الإسنادية الوظيفية أو الجمل متوارية خلفها بنيات عميقة كما ذهب إلى ذلك بعض النحويين والتحويليون، وإنما البنية العميقة تكون للتراكيب الإسنادية المحولة فقط.

٤- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المنسوخة أو المنفية أو المؤكدة أو التي تشتمل على أية زيادة، أيا كانت هذه الزيادة هي تراكيب محولة وراءها أغراض ونكت بلاغية.

٥- إن كل الجمل والوحدات الإسنادية المركبة ابتداء هي جمل ووحدات إسنادية محولة بالاستبدال. لورود ركن فيها وحدة إسنادية وظيفية. وقد يسجل فيها تحويل آخر بالترتيب، أو بالحذف، أو بالزيادة.

٦- الوحدة الإسنادية الوظيفية تكون توليدية حين ترد عناصرها بحسب أصولها.

و تكون تحويلية حين يرد عنصر من عناصرها على غير أصله. والتحويل فيها قد يكون بالحذف أو بالزيادة أو بالترتيب أو بالاستبدال.

٧- الجملة أو الوحدة الإسنادية المحولة تخرج عن غرض الإخبار الأصلي، وتستعمل في التواصل الراقي. لذلك فإنه عند تحليل صورهما بغية استكناه معناها لا بد من اللجوء إلى بنيتها العميقة لأن ذلك يساعد على الفهم السليم لهذه التراكيب الإسنادية المحولة.

٨- وفي الفصل الأول لما عرفنا أن مدرس النحو الذي يعد قطباً من الأقطاب الأربعة للعملية التعلمية لكونه يسند إليه تعلم الناشئة النحو بالمفهوم الانتحائي انتهى البحث إلى أنه ينبغي أن يكون من ذوي الخالصة الأقوياء. وأنه لا يكون بمقدوره أداء رسالته على نحو فعال ما لم يكن ذا كفاية يجمع فيها بين التكوين اللساني الكافي المناسب للمرحلة التعليمية المنوط بتدريس أبنائها، وبين التكوين في صناعة تعليم اللغات. وفي

مساق الحديث عن الكفاية اللسانية والتبليغية التي نيط مدرس النحو بإكسابها متعلميه بينا أنها هي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته، والتي تخول له فهم وإنتاج عدد لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية، انطلاقاً من امتلاكه قدراً معيناً من قواعد لغته يمكنه من الاتصال المثمر مع أبنائها فهماً وإفهاماً بما يتفق والأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية المستعمل لغتها في مختلف السياقات. سواء أكان من أبناء هذه اللغة أم من غيرهم.

ولما كان نظام اللغة يفرق بين الأصوات اللغوية، وبين المعاني المنطوية عليها على نحو مخصص، فإن القادر على إعطاء هذه الأصوات اللغوية معانيها والقادر على إنتاج هذه الأصوات اللغوية التي تحتوي على التفسير الدلالي المراد التعبير عنه متمتع بالكفاية التبليغية. وهذه الكفاية تمكن مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل صور الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية المتنوعة في عدد كبير من المواقف المختلفة. ذلك أن الأداء الكلامي إن هو إلا انعكاس مباشر لهذه الكفاية التي تقوده وتوجهه.

وانتهينا إلى أن كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينه. ولما كانت اللغة المراد تعلمها غير مغلقة، فإن كل من اكتساب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج وفهم التراكيب الإسنادية التي لم يسبق له أن استخدمها أو سمعها. وأساس ذلك أن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام يعود على صاحبه بالمقدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية، وليس هو تعليم تراكيب جاهزة بأعيانها. ذلك أنه لئن كانت الجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية التي يستند إليها تعلم اللغة الممثلة بالنسبة إليه(أي المتعلم) النماذج محدودة ومنتهية، فإن الجمل والوحدات الإسنادية المبتكرة غير منتهية، لأن الكفاية هي إبداع لتراكيب غير متناهية تبعاً لنماذج وصور محددة متناهية.

٩- وفي معرض الحديث عن التحويل الذي هو نقل اللفظ من هيئة أصلية له إلى هيئة أخرى بقصد تغيير المعنى، انطلاقاً من أن المتكلم إذا أراد أن يجري تغييراً في المعنى وجب عليه أن يجري تغييراً في المبنى، انتهينا إلى أن التحويل يأتي في صور أربع. تحويل بالترتيب، وتحويل بالحذف، وتحويل بالزيادة، وتحويل بالاستبدال.

وخلصنا إلى أن الترتيب الذي يعد عنصراً تحويلياً ينطوي على تحويلين، تحويل جذري وهو التحويل الذي أطلق عليه الجرجاني مصطلح " التقديم لا على نية التأخير ". وتحويل محلي وهو الذي يصطلح عليه" بالتقديم على نية التأخير". وهذا التحويل تبقى فيه الجملة محافظة على فعليتها أو اسميتها بخلاف الأول الذي تخرج فيه الجملة أو الوحدة الإسنادية من دائرة الفعلية إلى الاسمية.

ولذلك فإن الوحدة الإسنادية التي للشرط من نحو قوله تعالى: (إذا السماء انشقت) (الانشقاق/١). ومن نحو قوله تعالى: (إذا الشمس كورت)(التكوير/١). ومن نحو قوله تعالى: (وإن أحد من المشركين استجارك)(التوبة/٦). هي وحدات إسنادية محولة بالترتيب.

ووقفنا عند نظرية الحمل، ورأينا كيف أن النحويين العرب لما تفطنوا لوجود مسائل نحوية وصرفية قد تخرج عن القياس أو الظاهرة المطردة لم يجدوا بداً، وهم يقننون لهذه اللغة أن يستعينوا بإحدى الوسائل التي من شأنها أن تمكنهم من لم شتات المسائل الخارجة عن القانون المطرد، وإرجاعها إلى حظيرته. فاهتدوا إلى ما يسمى "نظرية الحمل" التي تعمد إلى خلق نظام دقيق ذي سنن تحاول أن تضبط تحتها كل مفردات الظاهرة اللغوية.

و حين استقصائنا بعض صور هذه النظرية وجدنا أن هذه النظرية قد أدت دوراً بالغة أهميته حين تفسيرها وتأويلها المسائل الخارجة عن القواعد المطردة على نحو ألحقت فيه المسائل غير المقيسة بالمسائل المقيسة. ولما كان النحو العربي قياسياً وجدنا أن نظرية الحمل باعتبار أنها مكملة للقياس حرية بأن تستثمر في تفسير استيعاب كثير من المسائل النحوية والصرفية. حيث إن كثيراً من تلك المسائل لو أدرك أنها محمولة على غيرها لسهل فهمها. فمثلا المشتقات الخمسة التي تسمى الوصف ممثلة في اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة واسم التفضيل يدرك ويفهم كيف أنها تعمل حين يعرف أنها محمولة على أفعالها. ومن ثم يفهم سبب إعراب ما بعدها على أنه فاعل أو نائب فاعل لها في الوحدات الإسنادية المضارعية المحولة بالاستبدال. كما أن الوحدات الإسنادية الوظيفية يدرك أنها مؤدية وظيفة الفاعل أو

نائب الفاعل أو المفعول به أو المبتدأ أو اسم الناسخ أو خبرهما أو النعت أو الحال أو المضاف إليه أو المستثنى لأنها محمولة على المفرد مصدراً كان أو مشتقاً.

١٠- وعند تحليل المنهاج من حيث أركانه الأربعة: الأهداف، المضامين، الطرائق، أساليب التقويم خلصنا إلى أن ثمة عدم تلائم بين مكونات الفعل التربوي المذكورة. وتجلى ذلك في التنافر الموجود بين الأهداف المسطرة والمضامين التي اختيرت لها مما يدل على أن وضع المحتويات لم يخضع للمعايير المطلوبة المعمول بها عند تبني نموذج التدريس بواسطة الأهداف. فمن حيث المحتوى المتضمن في المنهاج من مادة دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية انتهينا إلى أنه لا يسد الحاجات المسيسة للتلاميذ. ومن ثم فإنه لا يحقق الأهداف المرسومة. ذلك أنه أغفل الوحدة الإسنادية التي قوامها الموصول الاسمي إغفالاً تاماً، وأهمل صوراً كثيرة للوحدات الإسنادية المؤدية وظائف النعت والحال والفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر والمضاف إليه. سواء أكانت هذه الوحدات المسكوت عنها ماضوية أم مضارعية أم اسمية.

كما سجلنا أن طريقة عرض المحتوى – وهو ضئيل – غير ملائمة لبيداغوجية التدريس الهادف. حيث لا تحدد الوظائف التي تؤديها الجملة (الوحدة الإسنادية الوظيفية) سواء أكان ذلك في قاعدة الكتاب أم في التمارين. مع أن التدريس بواسطة الأهداف يقتضي دقة كبيرة تحدد فيها صورة الوحدة الإسنادية والوظيفة التي تؤديها. وأكدنا على ضرورة إعارة الاهتمام بالبنية العميقة للوحدة الإسنادية الوظيفية لأنها تعد الآلية المساعدة على تفسير هذه التراكيب الإسنادية، وإدراك الفرق الذي بينها وبين المصدر أو المشتق المؤولة به.

وبخصوص الطريقة التي يلح المنهاج على اتباعها تبدى لنا عدم جدواها لكونها لا تسعى إلى تكوين الكفاية التبليغية لدى التلاميذ بقدر ما تسعى إلى أن تجعل منهم أوعية تصب فيها معلومات سرعان ما تنسى.

أولاً - لأنها لا نكون تلميذاً يفهم ويفسر ويعلل مادامت لا تحرص على جعله يشارك في صياغة القواعد ومعرفة المراحل التي تمر بها الوحدة الإسنادية الوضيفية، وبخاصة المحولة منها حتى انتهت إلى الصورة التي هي عليها ولعدم سعيها إلى الربط بين الدروس.

حيث يسجل انفصال بينها ، لا يخدم السابق منها اللاحق.

ثانياً - لأن الكفاية لا تتأتى إلا بمعاشرة التمارين البنوية والانغماس اللغوي.

ودروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بتلك الطريقة " الهربرتية " المعدلة المتبناة من المنهاج يضيع وقت غير يسير منها في التمهيد الأدبي للنص المتخذ وسيلة تستخرج منه أمثلة الدرس المنشود. فبينا أن الأولى لهذه الطريقة ثم الأولى أن تستغني عن ذلك التمهيد ، وتنطلق مباشرة من أمثلة أوضحنا ضرورة توفرها على شروط حددناها. ولفتنا الانتباه إلى أن يكون جزء كبير من الأمثلة آيات قرآنية لأن التصنيف الذي انتهينا إليه يلبي حاجة التلاميذ من صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية التي ينشدها المنهاج لتكون تلك الأمثلة أدعى للحفظ وأصلح لأن تكون بمثابة قوالب يتمثلها التلميذ عند الحاجة للفهم والإفهام إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية السليمة محاكاة النصوص الجيدة لأن الكفاية إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره. وخلص البحث إلى أن القواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية في عصر يتلقى فيه المتعلم اللغة صنعة. ولكونها تكون المناعة الذاتية لصاحبها خلص البحث إلى أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تكون عن طريق النصوص الرفيعة.

وفي التقويم التشخيصي سجلنا أمراً خطيراً مفاده أن المنهاج قد ينطلق في دروس الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي عن معلومات معينة ، في حين أن هذه المعلومات قد تكون غير مكتسبة أصلاً أو مرت على دراستها أيام بعيدة على نحو قد تكون فيه نسيت.

وعن أساليب التقويم التحصيلي (الإجمالي) الذي يأتي عقب كل درس على حدة سجلنا أنها دون مستوى ما تصبو إليه بيداغوجية الأهداف. ويرجع ذلك إلى النمطية والرتابة المكبلة بأغلالها أسئلة ذلك التقويم. وهو ما يجعل التلاميذ غير قادرين على توظيف الجزء الذي تعلموه توظيفاً فاعلاً على نحو لو غيرنا لهم صيغ الأسئلة لوجدناهم عاجزين عن الإجابة التي أبدوا بالصيغ النمطية أنهم قادرون عليها. كما لاحظنا أن التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين تلك الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي، والأخرى التي تركز على الجانب التركيبي الذي يكاد يكون نسياً منسياً

وإن وجدت فإنها تكون في أبسط مستوياتها. كأن تكون مقتصرة على المطالبة بتركيب جمل أو وحدات إسنادية وظيفية معزولة. كما يسجل افتقار الأسئلة إلى الدقة التربوية. ذلك أن المطالبة بتحديد الوظيفة التي تؤديها الوحدة الإسنادية الوظيفية وكذا المطالبة بتحديد بنيتها العميقة يكادان يكونان مغفلين في جميع التمارين المقدمة. وهو ما يبرز أن صلتنا بالمستجدات التربوية مازالت ضعيفة وإذا تعلق الأمر بنموذج التدريس الهادف فهي أضعف. وأساس ذلك أن تحديد مستوى الأداء ووضوح الأهداف السلوكية يقتضي أن تصاغ بتراكيب إسنادية يسهل فهمها، كما أن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة لم يكن تمثيلاً صادقاً حين استهدفت بعض الأسئلة في درس" الجمل التي لها محل للإعراب "تغطية معطيات غير مدروسة.

١١- وأمام هذه الملاحظات خلص البحث إلى تقديم مقترحات رآها مدركة الخلل المسجل. سواء أكان ذلك في المضمون أم في الطريقة أم في أساليب التقويم بما يتلاءم والتيسير المنشود. حيث قدم في تلك المقترحات تصور لمشروع قادر على تحقيق الأهداف التي يفترض أن يتوصل إليها من دروس الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية فكان أن اقترحنا ستة دروس لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية بإمكانها أن تغطي أغلب صور التراكيب الإسنادية الأصلية المتوخاة. وكانت كالتالي:

- درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المسند إليه والمسند في الجملة الاسمية.
- درس يخصص للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفية المسند إليه (الفاعل ونائب الفاعل) في الجملة الفعلية.
- درسان يخصصان للوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة العنصر المتمم (المفعول به، النعت، الحال، المضاف إليه، المستثنى).
- درس يخصص للجملة الابتدائية والاستئنافية والتفسيرية.
- درس يخصص للجملة الاعتراضية والقسمية والتفسيرية.

١٢- وفيما يخص الطريقة قدمنا مقترحاً يمس زاويتين فيها:

زاوية الأمثلة المنتحاة التي آثر البحث أن تكون مأخوذة من القرآن الكريم والنصوص الرفيعة، وفضل أن تكون صيغ الجمل والوحدات الإسنادية الوظيفية فيها

مأنوسة كثيرة الدوران، مشتملة على ضروب من التعبيرات المعهودة في اللغة، مع تكييفها تكييفا محكما يجعلها تتلاءم وحاجات التلاميذ وكذا إبراز جوانب التحويل فيها. مع إعطاء البعد اللائق للتعلم بواسطة التمارين.

١٣- وفيما يتعلق بأساليب التقويم قدمنا مقترحاً ينتظم أشكالاً فاعلة في التقويم التربوي.

و حرصنا على تبيين العناصر التي يتكئ عليها وحرصنا على أن نمثل لها بتقديم نماذج تطبيقية ميسرة لها ولأسئلتها التي هي الأخرى ترتقي بارتقائها.

كما قدمنا صياغات لأسئلة تقويمية من شأنها أن تكسر الرتابة التي طبعت تمارين الكتاب المدرسي. من مثل الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، وأسئلة المطابقة، وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الشك.

١٤- ووقفنا عند مستويات الأهداف الخمسة التي هي: الغاية، والمرمى، والهدف العام، والهدف الخاص، والهدف الإجرائي، وبينا أنها منسجمة يخدم بعضها بعضاً وركزنا على الهدف الإجرائي الذي يعد من صميم عمل المدرس. فأوضحنا أنه مرتبط بسلوكات ملموسة سينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة يبرهن فيها على بلوغه الهدف.

و أن هذا الهدف ينبغي أن يكون كاملاً متضمناً فعل الإنجاز وشروطه ومعاييره، وأن يكون منسجماً داخلياً، وغير مبهم. وكشفنا الغطاء عن تقنية " ماجر " المساعدة على صياغة هذا الهدف الإجرائي. وبينا أنها قائمة على أركان ثلاثة مُمثَّلة فِي:

١ - السلوك الذي يعبر فيه عن الكفاية المراد تحقيقها. وانتهينا إلى أنه يشترط فيه أن يكون دقيقاً.

٢ - الشروط التي تبين الوضعية التي سيكون عليها التلميذ حين إنجازه عملاً ما.

٣ - المعايير التي هي مؤشرات تمكن مدرس النحو من تحديد مستوى الإنجاز.

و أوضحنا أنها كثيرة. أهمها: الزمن، والنسبة، والدقة، والنوعية، والكم.

١٥- ووقفنا عند صنافة " بلوم " التي قسم فيها المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي

المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم للحاجة المسيسة إليها في تدريس صور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية لكونها تجعل المدرس يعطي بعداً ديناميًا للفعل التعلمي. وسجلنا أن مستويات هذه الصنافة آخذة بمبدأ التدرج. إذا إنها تنطلق من البسيط للوصول إلى المعقد. كما أبرزنا مزايا نموذج التدريس الهادف.

وحتى يكون بحثنا وفياً لمبدأ التيسير الذي قطعه على نفسه قدمنا مذكرة نموذجية لدرس في " الجمل (الوحدات الإسنادية الوظيفية) التي تؤدي وظيفية المبتدأ والخبر واسم الناسخ وخبره " فكانت مترجمة لما تم إيضاحه في هذا الجانب.

المراجع و المصادر

أولا ـ المصادر والمراجع بالعربية

١- ابن الأنباري كمال الدين ابو البركات: اسرار العربية، تحقيق محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي، دمشق، ١٩٥٧.

❖ابن جني أبو الفتح عثمان:

٢- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، د. ت.

٣- سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ط١، ١٩٥٤.

٤- ابن الربيع أحمد: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق عياد البستيتي، مطبعة دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٨.

٥- ابن الحاجب جمال الدين: الكافية في النحو، تحقيق طارق نجم عبد الله، مكتبة دار الوفاء للنشر.

٦- ابن الخشاب: المرتجل، تحقيق علي حيدر، دمشق، ١٩٧٢.

٧- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية، الجزائر، ١٩٨٤.

٨- أبو بكر محمد بن سهل بن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط١، . ١٩٨٥.

٩- ابن فارس أبو الحسن الكوفي: الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق محمد رشيد رضا، دار الفكر، بيروت، د. ت.

١٠- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، د. ت.

❖ ابن هشام أبو محمد جمال الدين الأنصاري:

١١- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

١٢- شرح اللمحة البدرية في علم العربية، تحقيق صلاح راوي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة ط٢، د.ت.

١٣- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩.

١٤- ابن يعيش: موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش: شرح المفصل، مكتبة المتنبي، القاهرة، د. ت.

❖ أبو حيان الأندلسي أبو عبد الله محمد بن يوسف:

١٥- ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق د. مصطفى النحاس، دار نهضة مصر، د. ت.

١٦- آيت أوشان علي: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٨.

١٧- أبو المكارم علي: أصول التفكير العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢.

١٨- الاستراباذي رضي الدين محمد بن حسن: شرح الكافية في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ت.

١٩- أمين عثمان: فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٩.

٢٠- أنيس إبراهيم: من أسرار اللغة، مطبعة لجنة البيان العربية، القاهرة، د، ت.

٢١- الأيوبي هاشم إسماعيل: الجملة العربية بين النحو والبلاغة والتواتر، دار الشمال للطباعة النشر والتوزيع، طرابلس، لبنان، د. ت

٢٢- أيوب عبد الرحمن: دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢.

٢٣- البجة عبد الفتاح حسن علي: ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ١٩٩٨.

❖ بلعيد صالح:

٢٤- التراكيب النحوية وسياقاتها عند الإمام الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٤.

٢٥- بناني رشيد: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب ودراسة، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط ١ / ١٩٩١.

❖بناني محمد الصغير:

٢٦- المدارس اللسانية في التراث العربي في الدراسات الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٥.

٢٧- النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤.

٢٨- البياتي سناء حميد: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٣.

٢٩- التفتازاني مسعود بن عبد الله سعد الدين: شرح تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

❖ تمام حسان:

٣٠- أمن اللبس ووسائل الوصول إليه في اللغة العربي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، د. ت.

٣١- الخلاصة النحوية، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٠.

٣٢- اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البضاء، المغرب، د. ت.
٣٣- التهاوني محمد علي فاروق: كشف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، بغداد، ١٩٦٣.

❖ جابر عبد الحميد:

٣٤- التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٩٨.
٣٥- الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ت.

❖ الجرجاني الشريف محمد بن علي:

٣٦- التعريفات، دار الشروق للقافية العامة، بوزارة الثقافة والإعلام، العراق، بغداد، د. ت.

❖ الجرجاني أبو بكر عبد القاهر:

٣٧- دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، ١٩٧٨.
٣٨- جطل مصطفى: نظام الجملة عند اللغويين العرب في القرنين الثاني والثالث للهجرة، مكتبة كلية الآداب، جامعة حلب، د. ت.
٣٩- الجوهري إسماعيل بن حماد: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣، ١٩٨٤.
٤٠- حجازي محمود فهمي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص١٤٢.
٤١- حسين محمد: تطوير قواعد اللغة العربية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، . ١٤١٥.
٤٢- حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية للطبع، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٣.
٤٣- حماسة عبد اللطيف: من الأنماط التحويلية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٩.
٤٤- الحموز عبد الفتاح: موضع اللبس في العربية وأمن لبسها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دت.
٤٥- حميدة مصطفى: نظام الارتباط والربط في الجملة العربية، مكتبة لبنان، د. ت.
٤٦ - خالد أحمد: تحديث النحو العربي موضة أم ضرورة، الشركة التونسية للنشر، ٢٠٠٠.
٤٧- الخضر حسين محمد: القياس في اللغة العربية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، ١٣٥٣
٤٨- الخولي محمد علي: قواعد تحويلية، دار المريخ، الرياض، ١٩٨١.
٤٩- الراجحي شرف الدين: مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، د. ت.

❖ الراجحي عبده:

٥٠- النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٩.

❖ رمضان عبد التواب:

٥١- بحث اللغة العربية بين المدرس ومنهج التدريس، ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلم اللغة العربية، الرياض من ٥ – ١٠، مارس ١٩٧٧.

٥٢- ريان فكري حسيني: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتاجه وتطبيقاته، عالم الكتب القاهرة، ط٣، ١٩٩٣.

❖ الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن ابن إسحاق:

٥٣- الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، ١٩٥٩.

٥٤- الزغبلاوي: مسالك القول في النقد اللغوي، دار طلاس، دمشق، ط ١، ١٩٨٤.

❖الزمخشري أبو القاسم جار الله:

٥٥- المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ت.

٥٦- الزملكاني: البرهان الكشاف عن إعجاز القرآن، تحقيق الدكتور حمدي الحديثي والدكتورأحمد مطلوب، ط١، ١٩٧٤.

٥٧- سمار نصر الدين: المنهج التربوي وانعكاساته على اتجاه المراهقين، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، ١٩٩٣ / ١٩٩٤.

٥٨- سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت.

❖ السيوطي: جلال الدين عبد الرحمن:

٥٩- الأشباه والنظائر، تحقيق عبد الرؤوف سعد، نشر الكليات الأزهرية، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة، ١٩٧٦

٦٠- شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٧٦.

٦١- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٩..

٦٢- الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، مصر القاهرة، ط٣، ١٩٧٣.

٦٣- عبادة محمد إبراهيم: الجملة العربية، دراسة لغوية نحوية، منشأة المعارف بالإسكندرية، جلال حرى وشركاه، ١٩٨٨.

٦٤- عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط٥، د. ت.

٦٥- عبد المجيد عبد العزيز: اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة ط٣، ١٩٨٦.

٦٦- عصر حسني عبد الباري: مهارات تدريس النحو العربي، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥.

❖ العكبري أبو البقاء عبد الله بن الحسين:

٦٧- إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، دار إحياء الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٧٩.

٦٨- علوي سالم: وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٠.

٧٠- العلوي يحي بن حمزة: الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٤١.

٧١- عمايرة خليل أحمد: في نحو اللغة وتراكيبها، مؤسسة علوم القرآن، عمان، ط٢، ١٩٩٠.

٧٢- عيد محمد: المصادر واستعمالاتها في القرآن الكريم، عالم الكتب، بيروت، ١٩٧٩

٧٣- الفاربي عبد اللطيف: عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، د. ت.

❖ الفارسي أبو علي:

٧٤- الإيضاح العضدي: تحقيق دكتور حسين الشادلي، مطبعة دار التأليف، مصر، ط١، ١٩٦٩.

❖ الفاسي الفهري:

٧٥- المعجمة والتوسيط، المركز الثقافي، العربي، المغرب، ط١، ١٩٩٧.

٧٦- فتحي عبد العظيم: بين الأصالة والنيابة في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت.

٧٧- فروخ عمر: تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨١.

٧٨- كامل عبد الرحمن محمود: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، دار المريخ، الرياض، ١٩٩٤.

٧٩- اللبدي محمد نجيب: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسة الرسالة، بيروت ١٩٨٥.

٨٠- لوشن نورالهدى: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي المكتبة الجامعية الإسكندرية ٢٠٠١.

٨١- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٩.

٨٢- محي الدين عبد الحميد: عدة السالك إلى ألفية بن مالك، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٢.

٨٣-مدكور أحمد: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ١٩٨٤.

٨٤- مرعي عبد القادر: أساليب الجملة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.

❖ المسدي عبد السلام:

٨٥- التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٨١.

٨٦- الملخ خميس حسن سعد: نظرية التعليل في النحو العربي بين النحاة القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٠.

❖ المهيري عبد القادر:
٨٧- نظرات في التراث اللغوي، دار الغرب الإسلامي، د. ت.

❖ ميشال زكرياء:
٨٨- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٥.
٨٩- الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ١٩٨٥.
٩٠- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط٢، ١٩٨٥.
٩١- نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ١٩٩١

❖ نحلة محمود:
٩٢- مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٨.
٩٣- نظام الجملة في شعر المعلقات، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر الإسكندرية، د. ت.

❖ نهاد الموسى:
٩٤- الأعراف، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، المؤسسة التونسية للكتاب، ١٩٨٤.
٩٥- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، دار البشير، الأردن، ط١، ١٩٧٩
٩٦- الوعر مازن: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس، دمشق، ط١، ١٩٨٧.

ثانيا ـ المراجع المترجمة

١- بول جورج: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٠.
٢- جاكبسون رومان: قضايا الشعرية، ترجمة محمد الخولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط١، ١٩٨٨.
٣- جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت.
٤- رالف تايلور: أساسيات المنهاج، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد المجيد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ١٩٦٢.
٥- سوسير فارديناند: علم اللغة العام، ترجمة يوسف عزيز ومراجعة إبراهيم مالك يوسف، الموصل، العراق، ١٩٨٨.
٦- فليش هنري: النحو، دار المعارف الإسلامية د. ت.

٧- ليونز جون: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧.

٨- هارلد سبيرز: المعلم والمنهج، ترجمة أحمد أبي العباس وسعد ديار، دار النهضة العربية، مصر، د. ت.

ثالثا ـ المراجع الأجنبية

1- Carlo Romano: Enseigner c' est aussi savoir communiquer,ed, seuil , paris , 1980.
2- Chomsky Noom: Aspects de la theroy syntaxique,Trad, de Jean, claude, ed, de seuil, paris, 1971
3- Chomsky Noom: langage and Mind ,trad ,F. R , ed , Seuil , Paris, 1973.
4- Chomsky Noom: Principes de phonologie Générative, Trad de Pierre , seuil , paris , 1971.
5- Chomsky Noom: Structure Syntaxique , tr ad , Michel Bradeau , ed , seuil , paris , 1969.
6- Manger. f: comment definir les obgectifs de l èducation , ed , bordas , paris , 1977.
7- Mosel Die: syntaktische Terminologie , bei sibawaih, trd ,D. Robinson librairie larouss, Paris.
8- Patrice Pepel: se former pour enseigner , editions bordas,paris , 1986.
9- Piajet Jean: Lepistemlogie genetique , Editions P. U. F. Paris , 1970

رابعا ـ الرسائل الجامعية

١- إبرير بشير: النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ٢٠٠٠.

٢- بومعزة رابح: تصنيف وتحليل لصور الإعلال والإبدال الصرفي في المشتقات الأحد عشر والمصادر وتيسير تعليم المبرمج منها لتلامذة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر، ١٩٩٨-١٩٩٩.

٣- بومعزة رابح: تصنيف لصور الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية وتيسير تعلمها في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وأدابها، جامعة الجزائر، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥.

٤- توامة عبد الجبار: القرائن المعنوية في النحو العربي، رسالة دكتوراه دولة، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ١٩٩٤-١٩٩٥.

٥- الحمصي محمد الطاهر: الجملة بين النحو والمعنى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة حلب، ١٩٩٨.

٦- حمودي جميلة: تعلم قواعد اللغة العربي في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية جامعة الجزائر، ١٩٩٤.

خامسا – فهرس الدوريات

١- مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، العدد١، ٢٠٠١.

٢- مجلة التراث العربي، دمشق، العدد٧، ١٩٨٠، والعدد٨، ١٩٨٢.

٣- حوليات الجامعة التونسية، المطبعة الرسمية، تونس، العدد٣، ١٩٦٦.

٤- مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل ٢٠٠١.

المؤلف في سطور

الدكتور رابح بومعزة أستاذ محاضر في علوم اللسان بقسم الأدب العربي بجامعة محمد خيضر بسكرة..

- من مواليد ١٩٥٨/٤/١٦ بسيدي خليل ولاية الوادي.
- حفظ القرآن الكريم، وكان ثاني عريفين عرفهما كتاب سيدي خليل.
- تحصل على شهادة التعليم المتوسط عام ١٩٧٥.
- خريج المعهد التكنولوجي لتكوين المربين بورقلة سنة ١٩٧٧.
- تحصل على شهادة الكفاءة المهنية للمدرسين بتاريخ ١٩٧٧/١٢/١٠.
- تحصل على شهادة البكالوريا آداب بالجزائر سنة ١٩٨٠.
- نال شهادة الكفاءة لأساتذة التعليم الإكمالي بالجزائر عام ١٩٨١.
- بعد انتدابه تحصل على شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها من جامعة قسنطينة سنة ١٩٩٥، وكان الأول على دفعته.
- تحصل على شهادة مكون المكونين بوهران سنة ١٩٩٨.
- نال شهادة الماجستير في النحو واللسانيات التطبيقية بجامعة الجزائر بتقدير مشرف جداً سنة ١٩٩٩.
- تحصل على شهادة الدكتوراة في النحو واللسانيات بجامعة الجزائر بتقدير مشرف جداً الموسم الجامعي ٢٠٠٤- ٢٠٠٥.
- أنفق المؤلف تسعاً وعشرين سنة في التدريس بمختلف مراحله: الابتدائي والإكمالي والتانوي والجامعي.
- يعمل حاليا أستاذا محاضرا بجامعة محمد خيضر – بسكرة – مساعد رئيس قسم الأدب العربي المكلف بالتدريس والتعليم.
- أشرف على عدد كبير من رسائل الليسانس، وحالياً يشرف على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراة.
- شارك في عدد من الملتقيات الوطنية والدولية
- نشر عدة مقالات في المجلات الوطنية والدولية
- للباحث بفضل الله خمسة كتب ونيف قيد الطبع..

المحتويات

الفصل الثالث

المراجع و المصادر